

MESTRADO
CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

“A (nova) dança do existir”: Processos de participação jovem no Projeto Educativo em Dança de Repertório para Adolescentes (P.E.D.R.A.)

Marcela Pedersen

M

2020



**“A (nova) dança do existir”: Processos de participação jovem no
Projeto Educativo em Dança de Repertório para Adolescentes
(P.E.D.R.A.)**

Marcela Pedersen

Dissertação apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação. no domínio de Educação, Comunidades e Mudança Social, elaborada sob a orientação do Professor Doutor Paulo Nogueira.

RESUMO

Esta dissertação propõe-se conhecer as dinâmicas de implementação do Projeto Educativo em Dança de Repertório para Adolescentes (P.E.D.R.A.), em sua 3ª edição - 2019/2020. O projeto é uma co-produção do Teatro Municipal do Porto – Rivoli, Teatro Viriato (Viseu) e Cuturgest (Lisboa), sendo o objetivo deste trabalho compreender os processos de participação das/dos jovens no projeto desenvolvido no Porto, à luz dos seus percursos pessoais em relação à dança e no âmbito específico da educação artística. Na presente edição, o projeto convidou as/os jovens para um trabalho de leitura e fruição do repertório da artista Vera Mantero. Localizado na agenda político-cultural do Teatro Municipal do Porto (TMP), e inserido nas ações do Programa de Aproximação às Artes Performativas (PARALELO), discutimos ainda a esfera educativa do P.E.D.R.A. relativamente a uma concepção de educação e mediação artística, a qual se constitui numa preocupação relevante do ponto de vista das práticas e dos discursos que sustentam esta área de ação. É no contexto daquilo que ficou conhecido como nova dança portuguesa (NDP) que nos propomos abordar algumas facetas da dança contemporânea, enfatizando principalmente a sua qualidade performativa e o lugar que ela ocupa no corpo de trabalho do P.E.D.R.A. Nesta medida, o campo empírico da presente investigação explora uma zona de “não saber”, entendida enquanto matéria de produção de conhecimentos em dança, em arte e em educação artística. A investigação sustentou-se nas vozes e nos percursos das/dos jovens participantes no grupo do Porto, através de uma perspetiva que encara as juventudes na sua pluralidade e diversidade. Inspirando-nos na abordagem do estudo de caso, acompanhamos as ações do projeto através da observação participante, da recolha de informação sobre o contexto (a recolha de material escrito junto das/os jovens participantes e um encontro *online* do P.E.D.R.A. no formato de *Live Stream*), e da consequente escrita de notas de terreno. A partir da análise de conteúdo de todo o material recolhido reconhece-se a relevância educativa de uma concepção de participação jovem na sua dimensão cidadã e no que toca, em particular, as diferentes formas de fazer falar o corpo das/dos jovens numa relação íntima com a dança. Com efeito, o P.E.D.R.A. mostra-se como um projeto que pode ecoar para outros territórios de formação pessoal e artística das/os participantes, acompanhando-as/os na construção de experiências e aprendizagens significativas de participação. Como considerações finais, deixamos novas inquietações pessoais e teóricas, tendo em vista um campo de possibilidades produzidas pelo projeto também a um nível social, assim como de reinvenção do mesmo, em outros tempos e contextos. **Palavras chaves:** projeto educativo; dança contemporânea; participação jovem; educação artística.

ABSTRACT

This dissertation proposes to know the dynamics of implementation of the Projeto Educativo em Dança de Repertório para Adolescentes (P.E.D.R.A.) [Educational Project in Repertoire Dance for Adolescents], in its 3rd edition - 2019/2020. The project is a co-production of the Municipal Theater of Porto – Rivoli, Viriato Theater (Viseu) and Cuturgest (Lisbon), with the aim of this work to understand the processes of participation of young people in the project developed in Porto, in the light of their personal paths in relation to dance and in the specific scope of artistic education. In this edition, the project invited young people to read and enjoy the repertory of the artist Vera Mantero. Located on the political-cultural agenda of the Municipal Theater of Porto (TMP), and inserted in the actions of the Programa de Aproximação às Artes Performativas (PARALELO) [Program of Approximation to the Performing Arts], we also discuss the educational sphere of P.E.D.R.A. in relation to a conception of education and artistic mediation, which is a relevant concern from the point of view of the practices and discourses that support this area of action. It is in the context of what became known as the new portuguese dance (NDP) that we propose to address some facets of contemporary dance, emphasizing mainly its performative quality and the place it occupies in the body of work of P.E.D.R.A. To this extent, the empirical field of the present investigation explores an area of “not knowing”, understood as a matter of knowledge production in dance, art and artistic education. The investigation was based on the voices and paths of the young people participating in the Porto group, through a perspective that sees young people in their plurality and diversity. Inspired by the case study approach, we follow the actions of the project through participant observation, collecting information about the context (the collection of written material from the young participants and an online PEDRA meeting in Live Stream format), and the consequent writing of field notes. From the content analysis of all the material collected, the educational relevance of a conception of youth participation in its citizen dimension and in what concerns, in particular, the different ways of making the bodies of young people speak in an intimate relationship is recognized with the dance. Indeed, P.E.D.R.A. it is shown as a project that can echo to other territories of personal and artistic formation of the participants, accompanying them in the construction of experiences and significant learning of participation. As final considerations, we leave new personal and theoretical concerns, in view of a field of possibilities produced by the project also at a social level, as well as its reinvention, in other times and contexts. **Keywords:** educational project; contemporary dance; youth participation; Artistic education.

RÉSUMÉ

Ce mémoire de maîtrise propose de connaître la dynamique de implémentation du Projeto Educativo em Dança de Repertório para Adolescentes (P.E.D.R.A.) [Projet éducatif en danse du répertoire pour adolescents], dans sa 3ème édition - 2019/2020. Le projet est une coproduction des Théâtre Rivoli (Porto), Théâtre Viriato (Viseu) et Théâtre Cuturgest (Lisbonne), dans le but de ce travail de comprendre les processus de participation des jeunes au projet développé à Porto, à la lumière de leur parcours personnels en relation avec la danse et dans le cadre spécifique de l'éducation artistique. Dans cette édition, le projet a invité les jeunes à lire et à apprécier le répertoire de l'artiste Vera Mantero. Situé sur l'agenda politico-culturel du Théâtre Municipal de Porto (TMP), et inséré dans les actions du Programa de Aproximação às Artes Performativas (PARALELO) [Programme de Rapprochement des Arts du Spectacle], nous abordons également la sphère éducative de P.E.D.R.A. par rapport à une conception de l'éducation et de la médiation artistique, ce qui est une préoccupation pertinente du point de vue des pratiques et des discours qui soutiennent ce champ d'action. C'est dans le cadre de ce qui est devenu connu sous le nom de nouvelle danse portugaise (NPD) que nous proposons d'aborder certaines facettes de la danse contemporaine, en insistant principalement sur sa qualité performative et la place qu'elle occupe dans le corpus de P.E.D.R.A. Dans cette mesure, le champ empirique de la présente enquête explore un domaine du «ne pas savoir», compris comme une question de production de connaissances en danse, en art et en éducation artistique. L'enquête s'est basée sur les voix et les parcours des jeunes participant au groupe de Porto, à travers une perspective qui voit les jeunes dans leur pluralité et leur diversité. Inspirés par l'approche des études de cas, nous suivons les actions du projet à travers l'observation des participants, collectant des informations sur le contexte (la collecte de documents écrits des jeunes participants et une réunion P.E.D.R.A. *en ligne* au format *Live Stream*), et la rédaction consécutive des notes de terrain. A partir de l'analyse du contenu de l'ensemble du matériel collecté, la pertinence pédagogique d'un concept de participation des jeunes dans sa dimension citoyenne est reconnue, et en ce qui concerne, en particulier, les différentes manières de faire parler les corps des jeunes dans une relation intime avec la danse. En effet, P.E.D.R.A. il se présente comme un projet qui peut faire écho à d'autres territoires de formation personnelle et artistique des participants, les accompagnant dans la construction d'expériences et d'apprentissage significatif de la participation. Comme considérations finales, nous laissons de nouvelles préoccupations personnelles et théoriques, en vue d'un champ de possibilités produit par le projet également au niveau social, ainsi que sa réinvention, dans d'autres temps et contextes. **Mots-clés:** projet éducatif; danse contemporaine; participation des jeunes; éducation artistique.

Agradecimentos

Aos meus pais, Edi e Vagner. Vocês me ensinam que a vida é movimento e me incentivam a ter coragem. Agradeço o exemplo e por estarem ao meu lado.

À minha irmã Marina. Assim como nossa foto de infância, em uma gangorra em formato de cavalos azuis, você estava de um lado e eu de outro. Sem uma de nós, não haveria equilíbrio, a gangorra não teria sua função. Agora, dividimos no mesmo espaço de tempo o desafio de ambas adentrarem no mundo da investigação em educação. Você no Brasil e eu em Portugal. Uma simbiose perfeita, com muita admiração, orgulho e troca.

Ao meu orientador, professor Dr. Paulo Nogueira. Agradeço a escuta, a paciência, e por me encorajar a “encontrar a Marcela” em todo o meu processo de investigação. Ao professor Dr. Pedro Ferreira, pelo papel enquanto docente e por fazer parte do meu caminho acadêmico.

Ao meu companheiro, Lucas. Pelas palavras certas, mesmo quando eu não sabia que precisava. E por me mostrar o seu mundo das artes.

À minha amiga e xará, Marcela Sales. É uma honra ser confundida com você.

À Companhia Éxciton, projeto de extensão da UNESP - Rio Claro (Brasil). Durante quatro anos como bolsista, com vocês a dança recebeu outros significados e floresceram em mim o interesse pela dança na/para comunidade.

À Vera Santos e à Vera Mantero, por me receberem no P.E.D.R.A. e permitirem que eu tivesse contato com os seus trabalhos. Admiração por vocês.

Ao Teatro Municipal do Porto e à equipa do PARALELO, por abrirem as portas a mim, e permitirem que esta dissertação fosse possível no âmbito do P.E.D.R.A.

E por fim, não menos importante, a Sete, a V., a Lua, o Laranja, a 16, a Mint, o Príncipezinho, a Alice que não é Alice, o 18, o 11 e o Camilo. Sem vocês esta dissertação não seria a mesma. Agradeço por me aceitarem e me acolherem tão bem. Vocês tornaram este processo de investigação em um processo prazeroso.

Lista de abreviaturas

CNB	Companhia Nacional de Bailado
EAJP	Escola Artística para Jovens do Porto (nome fictício)
BG	Ballet Gulbenkian
CNB	Companhia Nacional de Bailado
FCD	Fundação Ciência e Desenvolvimento
FPCEUP	Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto
HV	Henrique Furtado Vieira
LB	Leonor Barata
NDP	Nova Dança Portuguesa
NT	Nota de Terreno
PARALELO	Programa de Aproximação às Artes Performativas
P.E.D.R.A.	Projeto Educativo em Dança de Repertório para Adolescentes
PSG	Pedro Santos Guerreiro
TCA	Teatro Campo Alegre
TMP	Teatro Municipal do Porto
VM	Vera Mantero
VS	Vera Santos

Índice

Introdução	12
Capítulo I - “Como é que vamos dançar?”: conhecendo o contexto.....	16
1. O Projeto Educativo em Dança de Repertório para Adolescentes (P.E.D.R.A.).....	17
2. Teatro Municipal do Porto (TMP).....	19
2.1 Programa de Aproximação às Artes Performativas (PARALELO).....	20
3. “A dança para mim é... não sei”: uma tentativa de compreensão da dança contemporânea.....	20
3.1 A Nova Dança Portuguesa (NDP).....	23
3.2 A dança de Vera Mantero.....	26
4. “Mas isto não é dança”: dança contemporânea e performatividade.....	28
Capítulo II - “Antes de agir, observar, deixar que entre os olhos”: outras inquietações teóricas frente o contexto.....	30
1. Educação Artística.....	31
1.1 A mediação e a educação artística.....	32
1.2 “ <i>Unlearning</i> ”.....	35
2. Para quem é destinado o projeto?: vozes e percursos jovens no P.E.D.R.A.- Porto.....	37
2.1 Laranja.....	39
2.2 Alice que não é Alice.....	39
2.3 Príncipezinho.....	40
2.4 Mint.....	41
2.5 Lua.....	42

2.6 V.	44
2.7 Sete.....	45
2.8 18.....	46
2.9 Compreendendo as culturas juvenis junto às/aos <i>pedrinhas</i>	46
3. O P.E.D.R.A. pela lente da participação jovem.....	48
3.1 Modos de fazer falar o corpo.....	49
Capítulo III - O movimento metodológico e epistemológico: a construção da investigação.....	52
1. O desenho da investigação: estudando o caso do P.E.D.R.A. - Porto 3ª Edição.....	53
2. Os primeiros passos: a opção paradigmática, a epistemologia da escuta e o avançar no campo empírico.....	54
3. Instrumentos metodológicos e de recolha de dados.....	57
3.1 Observação participante.....	57
3.1.1 <i>Live Stream</i> P.E.D.R.A.....	61
3.2 Notas de terreno (diários de campo) e recolha de material escrito.....	63
4. Preocupações éticas no percurso da investigação.....	64
5. Processo de interpretação e análise dos dados coletados.....	66
Capítulo IV - “O que tudo isto significa?”: apresentação e interpretação dos resultados.....	70
1. “Isto irá ajudar-me a desenvolver?”	71
1.1 Desenvolvimento, participação ou formação de públicos?.....	74
2. “É aquela frase que importa mais o processo que o resultado, acho que foi isso”	76
3. “Somos seres tortos a partilhar momentos”: as relações no P.E.D.R.A. – Porto.....	79

4. “É estranho que eu posso fazer coisas agora que eu não podia antes?”: o sentido de autonomia e de corpos cidadãos.....	85
5. “Eu sinto que no P.E.D.R.A. ficamos nós mesmo quando não estamos”: cidadania íntima.....	89
6. “Foi para mim um refúgio no qual consegui libertar-me e conhecer o meu corpo”: exploração de uma zona do não saber e suas repercussões.....	92
7. “Porque estamos a fazer estas perguntas?”: fomento da interrogação.....	95
“Porque é que eu não estou exausta?”: algumas considerações finais.....	100
Referências Bibliográficas.....	104

Índice de Figuras

Figura nº 1: Cronograma do P.E.D.R.A. 3ª Edição

Figura nº2: Categorias de Análise das Notas de Terreno

Figura nº3: Categorias de análise do material escrito pelas/os jovens

Índice de Apêndices

Apêndice I: Formulário de revisão ética

Apêndice II: Termo de Consentimento Informado

Apêndice III: Tabela de análise de conteúdo das notas de terreno à observação participante nas sessões do P.E.D.R.A - Porto e da *Live Stream* P.E.D.R.A

Apêndice IV: Tabela de análise de conteúdo do material escrito pelas/os jovens

Introdução

““Estamos todos muito nervosos mais do que nunca, então vou passar a partilha do ecrã”, disse a coreógrafa local. Este momento é como se fosse um ensaio geral, daquele em que todas/os estão ansiosas/os, as luzes se apagam e o espetáculo se inicia somente para quem o fez. Não há público. Há somente as/os intérpretes a ecoar em si mesmas/os o trabalho que se construiu. Neste caso, não há presença física também. Estão cada uma/um no seu ecrã, divididas/os em pequenos quadrados da plataforma *zoom*. Cada uma/um em seu espaço particular, mas juntas/os à espera de algo coletivo. Percebo o privilégio que tenho: observo o que acontece aqui e ao mesmo tempo participo e sou incluída na ideia de ser parte deste grupo. Olho curiosa para o canto da tela do meu *notebook* e vejo ali todas e todos atentos, esperando o vídeo começar. Não sabemos ainda como está configurado o exercício final do P.E.D.R.A., cada uma/um enviou o seu vídeo separado e foi a coreógrafa local quem os uniu, junto ao técnico escolhido pelo projeto, mas sua edição é feita a partir do que foi sugerido pelas/os jovens e pelo material enviado por elas/eles. Este é o momento então em que a “A (nova) dança do existir” toma forma, quando todos os olhos atentos de quem a compôs entram em contato com sua obra. O “ensaio geral” se tornou num ver-se e ver o outro, de modo a incorporar um só.

O ecrã está com um fundo preto e conforme vamos assistindo, simultaneamente, com a impressão de que alguém está a digitar, o seguinte depoimento inicia o vídeo: “Eu gostei imenso de todas as sessões do P.E.D.R.A. porque me ajudaram a soltar-me, a fazer coisas com o meu corpo que nunca tinha feito, a descobrir de certa forma, aquilo que vai na minha cabeça - com os exercícios de escrever frases, perguntas e palavras... mas agora em casa, não tenho vontade de fazer esse tipo de movimentos porque sinto que não são naturais e sinto falta dos meus colegas ao meu lado a fazer esses movimentos também”. Há uma pequena pausa no final da frase, como se fosse para se dar um respiro profundo e assim retornar ao que continua o vídeo”.

Essa é uma escrita sobre um caminhar feito ao longo do Projeto Educativo em Dança de Repertório para Adolescentes (P.E.D.R.A.). Caminhar este que marca meu olhar e impressões sobre o meio em que me inseri, assim como é um caminhar na formação da minha identidade enquanto Eu Investigadora.

O P.E.D.R.A. foi desenvolvido pelo Teatro Municipal do Porto (TMP) em co-produção com o Teatro Viriato (Viseu) e a Cuturgest (Lisboa), sendo planeado para acontecer em três edições. O interesse desta investigação incide sobre o grupo do Porto e na 3ª (e última) edição do projeto (temporada 2019/2020).

Em suma, ele correspondeu a um espaço onde jovens foram convidadas/os para conhecer, explorar e dar novas leituras para o repertório de uma coreógrafa nacional. Na 3ª edição, a coreógrafa convidada foi Vera Mantero (VM). A estrutura do projeto foi organizada em torno de quatro meses de exploração do repertório, para que ao final, os três grupos se reunissem e apresentassem um exercício público, como uma espécie de apresentação final. Entretanto, durante esta última edição, a pandemia da Covid-19 atravessou os planos do projeto, sendo parte do seu desenvolvimento feita através de uma vertente *online*, pela plataforma *zoom*, assim como a apresentação final, a qual recebeu uma nova proposta, a de um vídeo produzido por cada grupo.

Durante todo este processo, além de VM marcar presença em algumas sessões do P.E.D.R.A. junto das/dos jovens, cada grupo contou com o apoio de uma coreógrafa ou coreógrafo local. No caso do grupo do Porto, a coreógrafa e bailarina local convidada foi Vera Santos (VS), cujo trabalho profissional atravessa também as questões de mediação e educação artística.

Com características singulares e também muito amplas, o P.E.D.R.A. apresenta um leque de possibilidades para investigação. Para este trabalho, considerando que se desenvolve no Mestrado em Ciências da Educação, em específico no domínio “Educação, Comunidades e Mudança social”, o recorte que escolho para conduzir a interação entre o meu olhar e o campo empírico, é o da participação jovem e da educação artística com enfoque na dança contemporânea.

Frente à variedade de termos relacionados com a área de estudos em arte e educação, como por exemplo arte-educação, educação pela arte, educação artística, etc., estes podem ocupar diferentes espaços e deslocamentos, e aqui optei por escolher o termo educação artística. Apesar de, enquanto brasileira, o termo educação artística apresentar um teor pejorativo no Brasil, devido à sua associação com o período da ditadura militar do país, o qual representa um período de implementação do ensino formal de licenciaturas curtas nas universidades¹ (Dias, 2011), sigo o conselho de Dias (idem), e me ateno na pertinência do termo para a realidade e contexto local em que estou inserida. A escolha de

¹ No contexto brasileiro, a Lei nº 5.540/68 em conjunto com a Lei nº 5.692/71 reformularam a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) brasileira, tornando o ensino obrigatório da educação artística no ensino básico. Como consequência, para atender as demandas de formação de profissionais da área, foram criadas licenciaturas de Educação Artística, que eram formadas por cursos de curta duração, chamados polivalentes, que possuíam, em média, dois anos. Este período traz uma noção de Educação Artística como atividade e não como uma área de conhecimento, sendo a licenciatura de caráter generalista, concebendo a formação de profissionais únicos para as aulas de artes plásticas, educação musical e artes cênicas, incluídas em um único programa (Alvarenga & Silva, 2018).

utilizar “educação artística” refere-se então, ao fato de a dissertação se desenvolver no cenário de Portugal, ou melhor, em um projeto educativo desenvolvido na cidade de Porto.

Neste contexto, encaro a educação artística no seu sentido lato e globalizante, ou seja, não se trata de uma educação artística entendida apenas como uma área curricular escolar, mas sim, como aponta Porcher (1982), com uma proposta de desenvolvimento global da personalidade, afastando-se da ideia de educação artística somente para a aquisição de aptidões artísticas. Assim, acredita-se que ela possa ser promovida através de atividades expressivas, criativas e sensibilizadoras, de modo “que o trabalho com as artes, nas artes, pelas e para as artes deve facilitar o desenvolvimento de uma dimensão estético-artística que torna indispensável uma educação dita “artística”” (Raposo, 2004: 39). O que pretende é pensar numa educação artística tanto a nível de contato e envolvimento com as artes, nomeadamente com os seus contextos de produção e recepção, métodos, técnicas, materiais, etc., como também numa educação artística com implicações em outras esferas da vida humana, de modo a ser um contributo para o desenvolvimento do percurso global - ligando o saber e a sensibilidade - e de formação do sujeito.

Esta coreografia escrita foi sendo construída em consonância com o meu contato com o campo empírico e, para esse efeito, fiz uso da observação participante e de suas consequentes notas de terreno/diários de campo (Amado, 2014; Fernandes, 2003; Henri Peretz, 2000; Frosch, 1999), e também da recolha de material escrito junto as/os participantes, acrescentando para a recolha de dados, um encontro online do P.E.D.R.A., no formato de *live stream*.

Conforme adentrei no campo empírico foram consolidados os objetivos da investigação, voltados para o grupo do P.E.D.R.A. desenvolvido no Porto. São eles: conhecer as dinâmicas de implementação e os percursos em relação à dança das/dos jovens participantes; compreender os processos de participação jovem no projeto; e interpretar a esfera educativa do mesmo.

A experiência de envolvimento com o contexto de investigação foi algo muito rico em meu processo de formação e conhecimento, e com o intuito de vos aproximar, leitoras e leitores, da esfera que corresponde ao P.E.D.R.A., utilizo, ao longo da minha escrita, títulos que foram retirados de trechos das minhas notas de terreno e que correspondem a fragmentos e indagações que captei ao longo das observações participantes ou até mesmo escritas diretamente pelas/os participantes.

Sejam então bem vindas/os à esta escrita. Para melhor situar o espaço e tempo desta escrita, apresentamos logo no primeiro capítulo o contexto. Detalhamos informações a respeito da estrutura do P.E.D.R.A., assim como seus objetivos e sua proposta de ação,

contextualizando-o no âmbito do TMP e do Programa de Aproximação às Artes Performativas (PARALELO), de modo a direcionar o nosso olhar para o grupo do projeto que se desenvolveu na cidade do Porto.

A segunda parte, deste primeiro capítulo, é marcada pelas questões teóricas chamadas a partir do contexto. As inquietações que surgiram a respeito do ambiente ao qual nos referimos, marcam um fio contínuo de raciocínio e a construção de um arcabouço consistente e que foram apoiando as questões que permearam o trajeto da investigação. Começamos com a ideia de dança contemporânea, passando pelo conceito de contemporaneidade e de arte contemporânea, de modo a direcionar o entendimento da dança contemporânea no contexto português, compreendendo a Nova Dança Portuguesa (NDP). A partir da coreógrafa convidada, VM, e tal como procuramos refletir, a dança contemporânea recebe um novo olhar, alicerçado pela e na performatividade

No segundo capítulo, trago inquietações teóricas referentes à educação artística, e adentramos no subtópico da mediação e educação, O campo empírico enfatiza um trabalho desenvolvido pela exploração da zona de “não saber”, e então, debruçamo-nos na noção “*unlearning*” de Sternfeld (2016).

No segundo tópico deste capítulo, chamamos as vozes e percursos jovens das/dos participantes do projeto, apresentando um pouco de cada participante com a escrita própria de cada uma/um, de maneira que instiga-nos a percebermos as culturas juvenis reconhecendo-as como diversas, plurais, contrastantes, performativas e que reclamam formas de participação. Olhamos então para o P.E.D.R.A. pela lente da participação, trazendo um enfoque na participação aliada ao trabalho desenvolvido com corpos que dançam, considerando sua capacidade linguareira, para além da dança, como suas intervenções corporais.

O terceiro capítulo, corresponde às escolhas metodológicas, as preocupações éticas, e apresenta o caminho percorrido para a interpretação e análise dos dados recolhidos. Neste capítulo apresentamos dois mapas conceituais criados pelo processo de análise de conteúdo, um referente à observação participante e as suas conseqüentes notas de terreno, incluindo a *Live Stream* do P.E.D.R.A., e outro referente ao material escrito pelas/os jovens.

O quarto capítulo dedica-se à apresentação e interpretação dos resultados. Ele está dividido em um conjunto de pontos, que levam em consideração os objetivos propostos para a dissertação, e se guiam pelas categorias e subcategorias definidas através da criação dos mapas conceituais. Para encerrar a escrita desta dissertação, trazemos algumas considerações finais sobre o processo investigativo, e que deixam novas inquietações pessoais e teóricas.

Capítulo I - “Como é que vamos dançar?”: conhecendo o contexto

1. O Projeto Educativo em Dança de Repertório para Adolescentes (P.E.D.R.A.)

Frente às características singulares do contexto, o Capítulo I, que aqui começa, tem o P.E.D.R.A. como objeto, de modo que o intuito é situar quais são as características que estruturam o projeto, perpassando pelo contexto do Teatro Municipal do Porto (TMP) e do Programa de Aproximação às Artes Performativas (PARALELO). Em seguida, procuraremos pensar no que significa falar de dança contemporânea a partir de uma ideia de arte e de educação artística, em específico a ideia de dança contemporânea desenvolvida em Portugal e por Vera Mantero (coreógrafa inspiração para esta edição do projeto).

Enquanto projeto de dança contemporânea destinado a jovens na faixa etária dos 15 aos 18 anos, com ou sem experiência artística, o P.E.D.R.A. é fruto de uma coprodução da Culturgest, do TMP e do Teatro Viriato, sendo assim desenvolvido simultaneamente em três cidades - Lisboa, Porto e Viseu.

O projeto foi planejado para acontecer em três edições (2017/2018, 2018/2019 e 2019/2020). Em cada ano são abertas as inscrições para participação e assim são selecionados, pela coordenação de cada teatro, grupos de jovens (de 10 a 15 integrantes) em cada cidade. Sua duração é programada para ser de 4 meses (de Janeiro a Abril), sendo marcado, ao final deste período, um exercício público final, o qual consiste em uma apresentação de cada grupo com a presença dos demais, e, em que cada ano, uma cidade é anfitriã para este exercício (na edição de 2017/2018 a cidade anfitriã, inaugurando o projeto, foi o Porto; na edição de 2018/19 o Teatro Viriato foi anfitrião; o ano 2019/2020 tinha como previsão Lisboa para ser a anfitriã e cidade de encerramento das edições do P.E.D.R.A.).

Nesta terceira edição, frente à pandemia da Covid-19, o projeto alterou sua programação em três níveis: as datas programadas, o desenvolvimento do projeto e a apresentação final. Em relação ao cronograma antes estipulado, o projeto que se iniciou no final de Dezembro de 2019, teve uma interrupção em meados de Março de 2020, retornando suas atividades em Maio e sua finalização aconteceu em Junho de 2020. A respeito do seu desenvolvimento, ele passou de uma vertente presencial, baseada em encontros nas instalações dos teatros - no caso do TMP foram encontros tanto no pólo do Teatro Rivoli como no do Teatro Campo Alegre (TCA) -, para encontros na versão online,

através da plataforma Zoom. A partir de todo o desenvolvimento do P.E.D.R.A., a apresentação final, que nesta edição seria sediada na cidade de Lisboa e contaria com a presença e o encontro dos três grupos, passou para uma apresentação online no formato de *live*², na mídia social Facebook, seguida de uma conversa com as coreógrafas e coreógrafo envolvidos.

Em suma, o que o P.E.D.R.A. propõe é que as/os jovens adentrem em uma esfera de criação, leitura, interpretação e fruição do repertório³ de alguma/algum coreógrafa/o renomada/o, com a ajuda conjunta de uma/um coreógrafa/o local. A intenção passa por as/os jovens voltarem o olhar para o repertório disponibilizado e com o apoio de coreógrafas/os locais descobrirem novas possibilidades, ressignifiquem os processos de trabalho e tragam novas leituras para o material.

“[O] P.E.D.R.A. representa um complexo processo de pesquisa, descoberta, valorização e revitalização do patrimônio coreográfico nacional contemporâneo, dirigido para um vasto e abrangente público-alvo, adolescentes com ou sem formação no campo da dança, mas todos eles interessados pelo fenómeno das artes performativas em geral”.⁴

Do ponto de vista das/dos coreógrafas/os envolvidas/os “é um exercício de criação, onde [as/]os participantes observam, questionam, agem e reagem através da dança”⁵, contribuindo “para uma perspectiva mais ampla e consistente da relação entre o indivíduo e a educação artística, como forma essencial de autoconhecimento e desenvolvimento pessoal no contexto sociocultural contemporâneo”⁶.

Na primeira edição, de 2017/2018, a coreógrafa convidada foi Clara Andermatt, e as coreógrafas locais Amélia Bentes (Cuturgest), Cristina Planas Leitão (TMP) e o coreógrafo Romulus Neagu (Teatro Viriato). A edição 2018/2019 convidou Francisco Camacho, contando com as coreógrafas locais Carlota Lagido (Cuturgest), Joana Providência (TMP) e Leonor Barata (Teatro Viriato). A edição 2019/2020, de interesse dessa investigação, traz a coreógrafa Vera Mantero, sendo desenvolvida com Vera Santos (TMP), Henrique Furtado Vieira (Culturgest) e Leonor Barata (Teatro Viriato).

² <https://fb.watch/1zpvf0Y2oe/>

³ Por repertório entende-se um conjunto de obras e apresentações, como parte de um patrimônio comum, de quem se refere.

⁴ Depoimento do coreógrafo Romulus Neagu disponível na folha de sala em <https://www.culturgest.pt/pt/programacao/projeto-educativo-danca-repertorio-para-adolescentes/>.

⁵ Depoimento da coreógrafa Cristina Planas Leitão disponível na folha de sala em <https://www.culturgest.pt/pt/programacao/projeto-educativo-danca-repertorio-para-adolescentes/>.

⁶ Depoimento do coreógrafo Romulus Neagu disponível na folha de sala em <https://www.culturgest.pt/pt/programacao/projeto-educativo-danca-repertorio-para-adolescentes/>.

Esta investigação tem como foco o grupo desenvolvido na cidade do Porto, na 3ª edição do P.E.D.R.A. Assim, torna-se pertinente enfatizar a localização do projeto na agenda política cultural da cidade: o projeto integra a agenda promovida pelo PARALELO, o qual, por sua vez, compõe as ações do TMP.

2. Teatro Municipal do Porto (TMP)

Atualmente o TMP possui dois pólos: o Teatro Rivoli e o Teatro Campo Alegre (TCA). O primeiro, com origem em 1913, era chamado de Teatro Nacional, vindo somente em 1932 a acolher o nome Teatro Rivoli. O TCA é mais recente, teve sua construção finalizada no ano 2000 e era gerido pela Fundação Ciência e Desenvolvimento (FCD)⁷, vindo em 2012 (com a extinção da FCD) a ser integrado pela Câmara Municipal do Porto.

Durante a campanha eleitoral de Rui Moreira, atual presidente da Câmara Municipal do Porto, foi apresentada a reativação do TMP como estratégia para os anos correspondentes de 2013-2017. Desta forma, foi no ano de 2014 que o Pelouro da Cultura da Câmara Municipal do Porto afirmou um projeto para o Teatro Municipal, inaugurando-o em 12 de Setembro do mesmo ano⁸.

Em agosto de 2019, o TMP - Rivoli e TCA⁹ - foi transferido para a empresa municipal Ágora - Cultura e Desporto do Porto (nome atual da antiga PortoLazer)¹⁰. Segundo o site da empresa, a função da Ágora é assegurar a programação, promoção e supervisão das atividades desenvolvidas em nível cultural, desportivo e de animação, seguindo as estratégias definidas pelo Município do Porto.

De cariz pluridisciplinar e com ênfase em contexto local, nacional e internacional, o TMP se ancora em três eixos considerados principais: Programação, Campo Aberto e PARALELO. A Programação tem um enfoque na Dança (mas com grande presença de outras áreas artísticas como o teatro, a música, o cinema e a literatura), e atrai uma oferta internacional de artistas contemporâneos, e a nível nacional centram-se na coprodução para o surgimento de novas criações, assim como a disseminação de repertório.

O Campo Aberto - Programa de Residências Artísticas, é um programa desenvolvido nos dois pólos do TMP, cujo foco é o acolhimento de residências tendo em

⁷ A Câmara Municipal do Porto e a Universidade do Porto eram responsáveis pela FCD, que por sua vez geria o TCA e o Planetário do Porto.

⁸ Informações retiradas de <https://www.teatromunicipaldoporto.pt/pt/quem-somos/tm-rivoli/>

⁹ Assim como a Galeria Municipal do Porto e a área de atuação da Ação Cultural e Científica

¹⁰ Informações retiradas de https://www.cm-porto.pt/contas-2019/cultura_626

vista, conseqüentemente, apresentações públicas. É importante salientar, de acordo com os documentos oficiais consultados, que a ênfase dada à materialização destes trabalhos e apresentações públicas tem em consideração a necessidade de se promover a participação de públicos no Teatro, e como gancho para isto, encontra-se o PARALELO, no qual se insere o P.E.D.R.A.¹¹

2.1 Programa de Aproximação às Artes Performativas (PARALELO)

O PARALELO, em conjunto com a programação do TMP, dedica-se ao âmbito da mediação e formação de públicos. O programa apresenta projetos que são direcionados para diferentes públicos, de diferentes faixas etárias e traz uma lógica participativa e informal, de modo a consolidar a efetiva participação do público no Teatro.

“[O PARALELO] propõe assim um conjunto de ações, que acontecem no Rivoli e Campo Alegre, desde espetáculos a workshops, encontros a projetos continuados, conversas a visitas guiadas. Sendo a mediação um dos eixos principais da sua missão, é fundamental o enfoque na multiplicidade de públicos existentes, assim como na promoção de uma participação ativa, crítica, que potencie uma reflexão sobre as Artes Performativas e uma relação com os seus criadores, próxima e construtiva”.¹²

O programa envolve as mesmas preocupações do TMP, sendo um complemento do outro, mas marcados por uma diferença no que diz respeito às dinâmicas e à intervenção que é feita com o público. Ou seja, o PARALELO se diferencia por ter um foco em públicos que, à partida, não têm o hábito de frequentar o Teatro ou que estão dispersos (Fernandes, 2016), com ênfase no público escolar e as famílias.

Entre as suas ações estão espetáculos, oficinas associadas a espetáculos, encontros para diálogo e/ou prática, conversas pós-espetáculos, visitas guiadas, etc. É importante ressaltar que além de promover ações nos dois teatros referentes ao TMP, o PARALELO busca também promover atividades em escolas.

3. “A dança para mim é... não sei”: uma tentativa de compreensão da dança contemporânea

Na primeira sessão do P.E.D.R.A. - Porto 3ª Edição, deparei-me com a coreógrafa local questionando as/os jovens sobre o que significa a dança na visão de cada uma/um. Surgiram então diversas respostas: “arte”, “significa expressar algo”, “é corpo em

¹¹ Retirado de <https://www.teatromunicipaldoporto.pt/pt/quem-somos/equipa/>

¹² Texto disponível no site do TMP. <https://www.teatromunicipaldoporto.pt/pt/paralelo/espetaculos-para-grupos-escolares-e-familias/>

movimento”, “é algo íntimo e particular”, “não sei”¹³. E a partir desta multiplicidade e até mesmo da incerteza, me deparei com esta inquietação, afinal, o que podemos entender como dança contemporânea?

No recorte deste trabalho, o entendimento da dança contemporânea, se dá a partir da ideia de arte e no âmbito da educação artística. Para então adentrar neste universo, proponho, como ponto de partida, nos aproximarmos dos conceitos de contemporâneo, assim como do âmbito da arte designada “contemporânea”.

No seu sentido corrente, contemporâneo remete-nos para a sociedade atual, e muitas vezes, de uma forma empobrecedora, tende a resumir-se a esta ideia. Se pensarmos a arte contemporânea nesta lógica, ela é considerada a arte da sociedade atual. Mas é frente a uma das características de nossa sociedade, o seu caráter eclético e heterogêneo, que esta característica pode ser repensada, de modo que o ecletismo também se reflete nas artes que fomos conhecendo ao longo do tempo. Ou seja, a arte contemporânea não é a única arte presente na atualidade (Charlot, 2013). O que seria então que difere esta concepção de arte das demais?

O contemporâneo marca uma relação específica e singular do sujeito com a temporalidade dos fenômenos sociais e históricos, tendo em conta que transgride uma ideia de tempo entendido enquanto atualidade. A contemporaneidade representa “uma singular relação com o próprio tempo, que adere a este e, ao mesmo tempo, dele toma distâncias” (Agamben, 2009: 59). Ou seja, a contemporaneidade capta o não evidente de uma época, ela olha e percebe o seu próprio tempo, mas assimilando o que se encontra escondido para além da “luz” e da “claridade” de uma época (idem).

O contemporâneo corresponderá, portanto, à presença de um ecletismo e pluralismo estéticos, em que não há negação de nada, e em sua lógica tudo é reapropriado e aceite (São José, 2011). Logo, ao se falar da arte contemporânea não é possível pensarmos somente numa arte que representa ou pertence “a um tempo”, à “atualidade”, mas sim uma arte que traz o não óbvio de seu tempo, que reúne a “diversidade de estilos, movimentos e técnicas. A arte reflete o seu tempo, o pensamento dos artistas da época, a subjetividade individual e coletiva, a heterogeneidade da sociedade atual, privilegia aspectos relacionados à interdisciplinaridade, o pluralismo estético e a alteridade” (idem: 3).

¹³ Informações presentes na NT1- dia 18/12/20.

Para melhor compreendermos, voltemos ao histórico das artes na cultura ocidental, em que em alguns momentos, e tal como foram convencionados, “predominaram normas petrificando a Arte em formas acadêmicas. Em outros momentos, como no Renascimento ou no início do século XX, multiplicaram-se os movimentos de rupturas. Na sociedade contemporânea, não há mais nem academismo nem quebra de normas” (Charlot, 2013: 35). Por consequência, a arte contemporânea pode ser identificada como aquela que é deserta de um sentido, e “apresenta uma característica: não há mais uma Arte legítima nem debates acerca da legitimidade das várias formas estéticas” (ibidem), por isso existe uma grande dificuldade em uma definição concreta de seu conceito.

No recorte que interessa nesta dissertação, e no âmbito das artes contemporâneas, nos adentramos no campo da dança. “Quando falamos de dança contemporânea, estamos falando de diversidade, pluralidade, instabilidade, transdisciplinaridade. Ou seja, trata-se de uma dança que tem transitoriedade e se transforma com o tempo” (Miller, 2011: 151), caracterizando-se enquanto “uma forma de arte em constante construção e em organização contínua, utiliza de diferentes técnicas corporais, modos de apresentação, pluralidades estéticas, ambigüidades, descontinuidade, heterogeneidade, diversidade de códigos, subversão e multilocalização” (São José, 2011: 4).

Assim como a pintura, a dança contemporânea opera em uma ruptura com o mundo objetivo, sendo suficiente por si só, de maneira a se afastar da representação (Charlot, 2013), passando a confiar no acaso (Charlot, 2013; Porpino, 2018), a buscar o não realizado, a hibridez de corpos e técnicas (Porpino, 2018).

Sugiro olharmos para um grande nome da dança contemporânea, de modo a tentar compreendê-la melhor: Merce Cunningham. Nos anos 1950, frente a uma predominância da Dança moderna¹⁴, Cunningham propõe o que seria para a época uma nova dança. Essa dança marca um trabalho que envolve liberar qualquer dependência do movimento que não seja a dependência com ele mesmo. Em outras palavras, promove uma fragmentação da dança ao nível de uma ruptura entre movimento e música, na quebra da coordenação dos movimentos, e também, uma fragmentação ao nível das bailarinas e bailarinos que se tornam independente do grupo (Charlot, 2013).

Com Cunningham é possível compreender que na dança contemporânea

¹⁴ A Dança moderna é caracterizada como aquela que opera uma ruptura com a norma estabelecida, rompendo-se com a ideia de corpo dominado e reprimido pelo balé clássico, e afirma um corpo inteiro que dança, livre das amarras de sapatilhas e movimentos impostos, busca criar formas novas (Charlot, 2013).

“(…) qualquer movimento pode ser material para a dança; a dança pode ser sobre qualquer coisa; qualquer procedimento pode ser um método válido de composição, pode ser concebida e encenada em qualquer lugar, autonomia das partes do corpo, independência da música, qualquer dançarino da companhia pode ser solista. Para ele, a dança não deveria exprimir nem o mundo interior nem exterior, mas apenas o movimento em sua materialidade” (São José, 2011: 7).

Esta concepção de dança contemporânea subentende uma fuga de “definições de contornos demasiado rígidos, ou de fácil nomeação, e na qual se estabelecem, de forma contínua, um conjunto de questões que simultaneamente lhe atribuem características de um território difícil de definir e estimulam o próprio ato de criação” (Xavier & Monteiro, 2016: 26).

Assim sendo, à luz da complexidade a que se refere, “são infinitas as escolhas de atuação e criação na dança contemporânea” (Miller, 2011: 151), configurando-se como um fenómeno complexo e abrangente, que pode acontecer em diversos contextos, como os sociais, os lúdicos, os culturais, os educativos, os terapêuticos e os ritualísticos (Marques & Xavier, 2013: 48). Para o que interessa aqui, no contexto da educação artística, a dança contemporânea da qual falamos, é a dança desenvolvida em um projeto educativo, de um Teatro Municipal, em específico no contexto português, de modo que torna-se pertinente falarmos da dança contemporânea no contexto deste país.

3.1 A Nova Dança Portuguesa (NDP)

Logo após o primeiro contato das/dos jovens com Vera Mantero, a coreógrafa local Vera Santos, contou um pouco sobre a biografia da artista, enfatizando que ela foi uma das precursoras da chamada Nova Dança Portuguesa (NDP). Mais à frente, na quinta sessão (NT5 - dia 01/02/20), a coreógrafa retomou este assunto, e em conjunto com as/os participantes leram o livro “História da dança” da coleção “Sínteses da cultura de Portugal”, escrito por José Sasportes e António Pinto Ribeiro. Proponho, então, pensarmos a dança contemporânea no território português, a partir da NDP.

Até a década de 1980 Portugal era caracterizado por ter duas grandes companhias de dança, a Companhia Nacional de Bailado (CNB)¹⁵ e o Ballet Gulbenkian (BG)¹⁶. Enquanto país geograficamente pequeno e periférico, quando comparado com o centro da Europa, Portugal não apresentava uma cultura coreográfica forte que chegasse a

¹⁵Criada por iniciativa do Estado português em 1977, a CNB aproxima-se de uma dança académica-clássica, trazendo também um repertório neoclássico e moderno (Ribeiro, 1991).

¹⁶ Em 1965, a partir do Grupo Experimental de Bailado, surge o Grupo Gulbenkian de Bailado, e em 1975/76 foi denominado de BG. De iniciativa privada, pela Fundação Gulbenkian, o BG constitui a primeira formação portuguesa de dança que operou em formato profissional, e encerrou suas atividades no ano de 2005.

ultrapassar suas fronteiras (Bastos & Fonseca, 2013). Ademais, “o país sofria de um acentuado desinteresse e limitação cultural, marcado pela censura e um perfil demasiado comercial dos espetáculos que se apresentavam ao público” (idem: 33). Não havia espaço para a expressão individual, tudo isso proveniente do período político ditatorial que regeu o país por 41 anos (1933-1974) (idem).

É então após a revolução de 25 de Abril de 1974 que as discussões artísticas tomaram outros rumos: as novas obras trouxeram uma intenção de intervenção artística e política, e, mais tarde, tanto público como artistas portuguesas/es, mostraram interesse para o que acontecia na Europa (Bastos & Fonseca, 2013).

Em 1984, estreia a obra “Zoo&Lógica - uma instalação a habitar por coreografias” de Paula Massano. Esta obra inaugura um novo período na história da dança em Portugal: a NDP¹⁷ (Ribeiro, 1991). Mas o que torna esta dança nova? Qual a sua diferença com a dança predominante na época?

“A Nova Dança não era um género nem um estilo, mas antes um movimento que se definia, precisamente, pela ausência de um estilo determinante, prevalecendo a singularidade das propostas e valorizando-se a abordagem individual na composição dos materiais e na expressão das visões do mundo. Foi um movimento sobretudo europeu, contexto em que o ballet era, à época, ainda um género predominante” (Fazenda, 2020: 113).

Próxima da designada Nova Dança Europeia, que se desenvolvia em diversos países como França, Inglaterra, Itália, Bélgica, Holanda e Espanha, destaca-se coreograficamente o fato de ser uma dança “rebelde e iconoclasta, uma dança inspirada numa ideia de maior acessibilidade de interpretação e criação” (Ribeiro, 1991: 83).

Para Fazenda (2020), esta dança era considerada “nova” por causa de alguns elementos, são eles: violação das regras seja do ballet, seja das regras da dança moderna; trazia novas atitudes e novos métodos em relação ao corpo, como exemplo técnicas orientais (ex: tai chi, yoga), Contato Improvisação (originado por Steve Paxton), e apesar de utilizar técnicas convencionais como as da dança clássica e moderna, dava-as novas formas e propósitos; esta questão reflete-se também no fato de as/os coreógrafas/os estimularem um trabalho não somente com bailarinas/os, mas também com intérpretes que não tivessem formação em dança, o que reflete um trabalho com enfoque nas individualidades, nas personalidades; novo interesse aos elementos da teatralidade, aos

¹⁷ Ribeiro (1991) indica uma obra anterior, em 1981, chamada “Na palma da mão a Lâmpada de Guernica”, de Elisa Worm e Paula Massano, que apesar de não inaugurar o período da NDP, foi um primeiro ensaio para a construção de uma nova linguagem coreográfica diferente da predominante da época, que se circunscrevia nos trabalhos do BG.

dispositivos significativos, como os gestos, o texto, a construção de personagens, a narrativa, etc.; utilizavam diversas fontes de inspiração para a criatividade, como a literatura e as artes plásticas e valorizaram a criticidade perante as instituições e suas formas de organização.

Outra característica, enfatizada por Ribeiro (1991), é o fato de NDP ser uma “Nova Dança de Autores”, ou seja, o autor nos guia a entendermos que este período “dá-se pela mão de criadores de diferentes gerações e com percursos também eles distintos” (Xavier & Monteiro, 2016: 27). Para melhor entendermos, vamos voltar à - já mencionada - primeira obra legítima deste período: “*Zoo&Lógica* - uma instalação a habitar por coreografias”. Nesta obra, temos uma composição de três coreografias, de autoria de Gagik Ismailian, Ana Rita Palmeirim e Paula Massano. Gagik Ismailian uniu elementos infantis, filmes de terror e situações grotescas do dia a dia, enfatiza gestos de afirmação e não em diálogo. Ana Rita Palmeirim realça uma relação com o outro, com o som, e os objetos, isenta de emocionalidade. Paula Massano, por sua vez, utiliza de um texto inteligível que é dialogado pelos intérpretes e também dito por um narrador, de modo que ela cria um ambiente de sedução e sensualidade (idem).

Com esse exemplo, podemos perceber a característica mestiçada da NDP, com gêneros e artes diferentes, assim como com as coreógrafas e coreógrafos envolvidos, que vêm de diferentes formações artísticas, e apresentam diferentes projetos coreográficos. Esta ideia, de uma “Nova Dança de Autores”, enfatiza também o trabalho independente das coreógrafas/os em relação às companhias institucionalizadas (Ribeiro, 1991).

Entre os grandes nomes da NDP, encontram-se Paula Massano, Madalena Victorino, Margarida Bettencourt, Paulo Ribeiro, Joana Providência, Francisco Camacho, Vera Mantero, etc. (Ribeiro, 1991). Dentre estes nomes, encontram-se as convidadas e convidado para terem o seu repertório explorado no P.E.D.R.A durante estas três edições (Joana Providência, Francisco Camacho e Vera Mantero).

3.2 A dança de Vera Mantero

“Para mim a dança não é um dado adquirido. Acredito que quanto menos o adquirir mais próxima estarei dela. Uso a dança e o trabalho performativo para perceber aquilo que necessito de perceber. Deixei de ver sentido num performer especializado numa disciplina (um bailarino ou um actor ou um cantor ou um músico) e passei a ver sentido num performer especializado no todo. A vida é um fenómeno terrivelmente complicado e rico e vejo o trabalho que faço como uma luta contínua contra o empobrecimento do espírito, o meu e o dos outros, luta que considero essencial agora e sempre” Vera Mantero.¹⁸

VM, cujo repertório é base para o trabalho desenvolvido na 3ª Edição do P.E.D.R.A., desperta algumas indagações - No que escora este repertório? Quais as referências desta dança? De onde parte o trabalho dela? O que é importante saber desta dança para dialogar com esta investigação?

Segundo Ribeiro (1991), os trabalhos de VM

“recusam qualquer classificação que passe por uma aproximação ao estilo Expressionista ou à Modern Dance. No entanto, é manifesto que nas suas coreografias há uma vontade de que o corpo diga de si próprio. Contribui para isto o seu processo de composição, o seu fascínio pela antropologia e pela literatura e ainda a importância que dá à gestualidade como material coreográfico fundamental” (idem: 89).

VM, bailarina e coreógrafa portuguesa, teve como primeira formação, a dança clássica, no estúdio Anna Mascolo. Em 1984 ela ingressa para o BG, e é na temporada de 1987/88 que ela passa a ser bailarina-solista. A partir deste percurso, VM começa a ter grande afinidade pela composição coreográfica, inaugurando em 1987 sua primeira coreografia chamada “ponto de interrogação” (Ribeiro, 1991).

“Decisório para o seu destaque e para a solidez dos seus trabalhos é o processo de composição desta coreógrafa. Vera Mantero pensa e compõe coreograficamente a partir do processo de improvisação a que ela se submete, obtendo, como resultado, retóricas diferentes para as mesmas frases, com particular êxito para as coreografias onde ela é coreógrafa-intérprete” (idem: 89).

Após seu período no BG (1984 a 1989), VM vai para Nova Iorque por um ano para frequentar aulas do estúdio de Merce Cunningham e de outros coreógrafos, assim como aulas de voz e teatro (Ribeiro, 1991).

¹⁸ Retirado de https://www.orumodofumo.com/pt/artistas/vera-mantero_2

A coreógrafa/bailarina aponta que para ela a dança é uma “coisa insatisfatória” e que a tem feito percorrer vários caminhos (VM em Ribeiro, 1991). Deste modo, é possível compreender os caminhos percorridos pela artista, de bailarina-solista e coreógrafa do BG até às aulas com Merce Cunningham e diretamente para uma exploração de áreas que não a dança (como o teatro e o canto). Ou seja, como a própria artista pontua, a partir de uma primeira insatisfação com o movimento que lhe era dado para dançar, ela procurou outros tipos de movimentos, na busca de algo mais orgânico e verdadeiro. Quando os encontrou, surgiu-lhe uma outra insatisfação, a de não querer a dança para simplesmente dançar ou para tentar dizer coisas e não conseguir (idem).

Como exemplo, em uma entrevista ao Centro de Dramaturgia Contemporânea¹⁹, VM comenta sobre seu interesse em fazer aulas de teatro, mas não no sentido de aprender o método de ser atriz, mas sim, o que a interessava eram as experiências “esquisitas” para atingir estados de consciência e emocionais. Outro exemplo que a artista comenta, são aulas de voz que ela realizou com um professor (que além de professor de canto também era bioterapeuta), e a partir destas aulas teve contato com técnicas que se interessou em transportar para a sua dança - “eu fui encher a dança de verbo, de palavras” - de maneira a fazer uma sobreposição em sua dança entre o verbal e o não verbal (Mantero, 2015).

A artista aponta que entre os seus processos de construção encontram-se em evidência os elementos: multiplicidade, justaposição e sobreposição. No seu trabalho, ela busca uma multiplicidade no sentido de criar acontecimentos todos ao mesmo tempo e passar uma ideia de que se viu tudo ao mesmo tempo, além de trabalhar com acoplagens e metamorfoses do corpo, de modo a lidar com objetos que transformam o corpo. A respeito das justaposições e sobreposições, a coreógrafa menciona o uso do consciente e do inconsciente, de maneira a dar espaço para os processos de fazer, sabendo o que faz, e também de fazer coisas sem saber o que são. Outras justaposições são entre o pensamento e a ação, a teoria e a prática, e principalmente entre o verbal e não verbal (Mantero & Lepecki, 2014).

A partir dessas referências, percebe-se um trabalho que se move com inquietações, com explorações e buscas de espaços até então ‘adormecidos’ ou esquecidos. A arte de VM causa uma estranheza, nota-se a procura do não óbvio, movimentos talvez nunca vistos e combinações jamais pensadas, e estas características entregam um trabalho feito pela qualidade performativa.

¹⁹ Retirado de <https://www.youtube.com/watch?v=PjzT2ohREXg&t=1921s>

4. “Mas isto não é dança”: dança contemporânea e performatividade

Estamos ao ar livre, com a presença de muitas árvores. Observa-se de modo quase camuflado, a ornar com o cenário natural, uma escultura composta por uma cadeira. Ela tem uma espécie de abóbada, e compõe uma imagem do gênero de um olho que está flutuando. Ali na cadeira, suspensa, há uma pessoa sentada, encaixada, nua, com desenhos no corpo que trazem o universo da botânica e o universo de órgãos do corpo. Ali essa pessoa se movimenta pelo espaço que lhe é disponível. Seus movimentos utilizam tronco, pernas, braços, possibilidades da face, etc., e alternam com momentos de voz. São sons soltos, não necessariamente palavras e frases formadas, mas sons que ecoam.

O que acabei de descrever é o cenário de “Comer o Coração nas Árvores”, um trabalho feito em conjunto por Rui Chafes e VM²⁰. Ela, a artista que está na cadeira, marca um trabalho de possibilidades de movimentos, que são restritas ao espaço, da escultura que a compõe. Ali não se pode movimentar livremente pelo espaço e para isso, a artista utiliza da voz para se movimentar, como uma possibilidade. Este é um exemplo de um processo performativo de VM, um processo que traz uma fusão, seja do que se apresenta - o trabalho com o corpo e o trabalho da escultura -, seja do lugar que expõe a obra, e que ultrapassa as normativas de apresentação geralmente feitas em teatros e salas fechadas, numa mistura de técnicas e formas de trabalhar este dançar, com movimentos do corpo e o uso da voz.

Visto desta maneira, falar da performatividade²¹ é falar de um modo de estar no mundo, que identifica movimentos inquietos e questionadores frente aos procedimentos que fixam e rotulam ideias, pensamentos, produções, etc. (Setenta, 2008). Para Judith Butler (1997), o performativo é uma prática ritual em que os assuntos são formados e reformulados. Desta forma, a compreensão da performatividade para a dança contemporânea implica perceber que a dança se insere em um processo contínuo de reconfigurações, ou seja, há uma mudança permanente no modo de fazer e de olhar a dança (Setenta, 2008).

²⁰ Este é um trabalho feito a partir da obra original “Comer o Coração”, obra que representou Portugal na 26a Bienal de Artes Visuais de São Paulo, em 2004, também de concepção e criação conjunta entre o escultor Rui Chafes e a coreógrafa e bailarina VM.

²¹ Termo que foi cunhado por John L. Austin, no domínio da filosofia da linguagem, apresentado em sua obra “How to do things with words”, em 1955. Já em 1988, Judith Butler introduz o termo performatividade no contexto da filosofia cultural em “Performative Acts and Gender Constitution: An Essay in Phenomenology and Feminist Theory” (Fischer-Lichete, 2008)

Neste sentido, e referindo Butler, “dentro da esfera política, a performatividade pode funcionar precisamente em maneiras contra-hegemônicas” (Butler, 1997: 160), assim como na dança, em que ela

“vai investir em “estratégias” variadas que têm em comum o fato de provocarem, no corpo que dança, o questionamento [...] são questionados no jeito hegemônico de dançar, quando a dança passa a se dedicar a descobrir sempre modos novos de usar a relação entre movimentos que o corpo já aprendeu e os objetos aos quais esses movimentos se referem. A diferença, na performatividade, é justamente caminhar com os hábitos de convenções que questionam essa relação” (Setenta, 2008: 86).

Em suma, o que se quer dizer é que quando se trata de uma dança trabalhada no modo performativo reportamo-nos a uma dança que não acorda com modos de dançar estabilizados em uma linguagem específica, em que os modos de agir são contra hegemônicos. Em outras palavras, são modos que vão contra as premissas que são consideradas pela maioria como as corretas de se fazer dança, acabam por ser ações-movimentos que não são fáceis de se reconhecer. Por esta razão, as denominações “dança estranha”, “dança esquisita”, “dança fora do padrão”, “dança incompreensível” e até mesmo o questionamento se o que se faz é dança, caracterizam uma dança inscrita nesta qualidade performativa (Setenta, 2008).

Mas qual a importância em trabalhar uma dança pela qualidade performativa? Falar de performatividade é falar de mudanças. É a necessidade de mudanças que motivam o ato performativo. No processo de constituição de sujeitos e sociedades, a performatividade se localiza na inquietude e no questionamento frente a respostas que já não satisfazem as relações sociais historicamente estabelecidas (Setenta, 2008). Logo, “a importância de se falar/trabalhar/tratar da performatividade na contemporaneidade está em provocar, perturbar, e instigar a continuidade desses deslocamentos e descentramentos e tentar subverter procedimentos que fixem, e rotulem idéias, pensamentos, produções e outros” (idem: 83-84).

**Capítulo II - “Antes de agir, observar, deixar que entre os olhos”: outras
inquietações teóricas frente o contexto**

1. Educação artística

Os encontros (e desencontros) entre arte e educação são vários, mas para esta dissertação referimo-nos à educação artística, com enfoque no contexto de educação não formal e informal, enfatizando o trabalho com a dança contemporânea no P.E.D.R.A.

Existem, segundo Eisner (2002), cinco princípios que ampliam nossa visão sobre a educação artística. O primeiro princípio incita-nos a pensarmos a educação artística a partir do que a própria arte tem de diferente nela, o que ela tem de específico. O segundo traz a ideia de inteligência artística, desvinculando a ideia da proximidade com a arte somente relativa a sujeitos que tem um talento para isso, e sim, aproximando-se do reconhecimento da existência de diversas formas de inteligência humana. Já o terceiro princípio, indica que os programas em educação artística devem ajudar as/os educandos a se relacionarem com as artes, nos seus modos de ver e de responder às artes e formas visuais, “a criar e experienciar os elementos estéticos das imagens e compreender suas relações com a cultura em que estão inseridos” (idem: 43). O quarto princípio traz uma concepção de educação artística como um trabalho em contramão a comportamentos e ações uniformes, ou seja, a educação artística pode auxiliar o encontro com o que é próprio de cada indivíduo, de modo a auxiliar uma consciência da própria individualidade. “Na maioria das artes procuramos diversidade de resultados. Estamos interessados nas formas como a visão e o significado são personalizados” (idem: 42). E por fim, o quinto princípio, diz respeito à vontade de ultrapassar as barreiras do ambiente artístico (como museus ou teatros), para que indivíduos sejam capazes de construir formas estéticas de experiência na vida cotidiana, inscrevendo-as no contexto das suas vidas pessoais, sociais e culturais como uma “janela ou moldura distinta através do qual o mundo pode ser visto” (idem: 45).

Neste sentido, podemos também pensar a educação artística tanto na proximidade com as artes (seus métodos e técnicas), como também na esfera da educação estética, de modo a oportunizar a construção e entendimento “de mundo”, assim como contribuir para a formação estética e artística para a educação (Raposo, 2004)

A arte pode ser vista enquanto “linguagem aguçadora dos sentidos, (...) [que permite] desenvolver a percepção e a imaginação para apreender a realidade do meio ambiente²², desenvolver a capacidade crítica, permitindo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada.” (Barbosa,

²² Entende-se como meio ambiente o proposto por Porcher (1982): sentido da totalidade dos valores sensíveis da vida (objetos naturais e artificiais, estímulos sensoriais, formas, cores, cheiros, sabores, movimentos, justaposições de qualidades e etc).

2008:21). Mantém-se assim intrínseco ao conceito de educação artística a dimensão estética. A indissociabilidade entre o artístico e o estético subentende uma ligação do saber à sensibilidade, mobilizando uma pluralidade de aspectos, sejam cognitivos, emocionais como afetivos (idem). Por estes motivos, trata-se de um trabalho educativo que envolve um olhar atento às cores, formas, sons, movimentos, estruturas, elementos naturais, etc. (Porcher, 1982).

É importante ressaltarmos que a dança é um espaço de domínio qualitativo para o desenvolvimento de uma educação estética, cujas características envolvem um potencial personalizante, ou seja, a educação estética mantém um enfoque na singularidade de cada indivíduo, de modo a promover estímulos de re-conhecimento, de re-criação, que proporcionam novos modos de ver, de pensar e de compreender o mundo, além da afirmação identitária (Lacerda e Gonçalves, 2009). Para tal, é importante enfatizar que a compreensão “de mundo” e o consequente desenvolvimento pessoal não são resultados do simples contato com a arte, ou seja, a compreensão não se reduz a uma ideia de tradução e expressão de sentimentos que se dá com a proximidade das artes, mas sim de um encontro que provoca diálogo, questionamento e reflexão, de modo a provocar a construção de sentido e a possibilidade de transformação (Raposo, 2004).

1.1 A mediação e a educação artística

Atendendo ao enfoque deste trabalho, um projeto educativo inserido na lógica do TMP, torna-se importante darmos uma atenção ao sentido que os contextos de produção cultural e artística possuem do ponto de vista educativo e formativo. Segundo Barriga e Silva (2007), tais contextos, exercem um duplo papel: o de responder a questões relativas a lazer e fruição das sociedades contemporâneas, e o de construção de conhecimento. Nesta medida, estes contextos devem ser democráticos e inclusivos de acesso, tendo em vista a construção e o debate entre diferentes saberes.

Logo, é importante olharmos para o P.E.D.R.A. - implementado no contexto do PARALELO como uma ação de mediação e educação artística -, não apenas como um “serviço prestado” às sociedades, mas sim como um dispositivo de intervenção educativa, um espaço de aprendizagem, e até mesmo de possibilidade de mudança social e cultural.

Compartilho, então, da opinião de Carmen Morsch (2016), a respeito do que significam a mediação e a educação. A autora faz uma análise em torno desta temática no contexto dos museus, embora seja possível correlacionarmos algumas das suas reflexões com a realidade experienciada no P.E.D.R.A. Ao falarmos de mediação e educação faz

sentido pensarmos em uma “prática de convidar os diferentes públicos a usarem a arte e suas instituições para promoverem processos educativos através de sua análise e exploração, sua desconstrução e, talvez, mudança; e para provocar formas de desenvolver estes processos em outros contextos” (idem: 2).

Assim como a educação artística não se encerra apenas numa ideia de contato com a arte, a mediação e a educação artística não se encerram também na ideia de “ponte” entre arte e público. Tais atos correspondem a relações complexas, encontros de exploração e diálogo, geradores de diversas tensões quanto aos seus propósitos e formas de manifestação. Tal significa que a mediação e a educação, quando encaradas como atos de provocação de mudança, situam-se muito além da ação educativa institucionalizada pelos equipamentos culturais e artísticos. De certa forma, pensar em mediação e educação (artística), é pensar para além das fronteiras, sejam elas de contextos, sejam de uma geografia de ideias.

Segundo Barriga e Silva (2007), o terreno da mediação apresenta um papel importante na formação de públicos (presente também na missão do PARALELO). Ao usarmos o termo “públicos”, propomos pensar um rompimento com a ideia sistemática de público no singular, preferindo a pluralização desta noção (Lopes, 2009; Lacerda, 2010), e distancia da ideia de públicos como utentes, consumidores e/ou meramente visitantes (Lopes, 2009)²³.

É interessante também pensarmos, junto a Johann e Roratto (2011), que a mediação tem sua construção no próprio envolvimento, no processo, na própria experiência, e daqui decorre a importância do trabalho coletivo, e junto a ele, bem como a problematização e a construção de respostas. Para tal, é preciso ponderar que existem diferentes perspectivas sobre a ação da mediação e educação, e a respeito disso, Morsch (2016) indica quatro discursos: o afirmativo, o reprodutivo, o desconstrutivo e o transformador.

No discurso afirmativo, entende-se que a mediação e educação podem ter a função de comunicar a missão de uma determinada instituição; no discurso reprodutivo tais atos podem ter a função de educar um público futuro a frequentar essas mesmas instituições; no discurso desconstrutivo, considera-se que a mediação e a educação podem assumir

²³ Para Lopes (2009) a formação de públicos é uma noção que se encontra no centro da perspectiva da democracia cultural. Por sua vez, em resumo, a democracia cultural diz respeito a proporcionar condições não só de acesso, mas de fruição, produção e distribuição de cultura para todas cidadãs e todos cidadãos (Lacerda, 2010).

um caráter de crítica institucional; por último, no discurso transformador, acredita-se que a crítica institucional pode ampliar a função da instituição e fazer dela um agente de mudança social. Partindo dessa existência de diversificadas formas de trabalhar em torno da mediação e educação, interessa compreendermos que estes discursos não são necessariamente operados de maneira segmentada, eles na prática acabam por operar em conjunto, mesclando diferentes especificidades (Morsch, 2016).

Outro ponto importante a partir da leitura de Morsch (idem) são as respectivas noções de educação que cada discurso carrega, “ou seja, o que considera que a educação represente, como ela funciona e a quem se dirige” (idem: 5). Com efeito e em diálogo com Nora Sternfeld (2016), vamos considerar o seguinte contexto: uma mediação e educação que olha o que é “mediado” como concreto e pré existente, tornando o processo em uma lógica de transmissão de alguém que sabe/possui conhecimento para alguém que não sabe/não possui conhecimento, tem por consequência um sentido de mediação artística produzido numa única direção. Em Morsch (2016) podemos encontrar uma semelhança em relação a este sentido unidirecional no momento em que se refere aos discursos afirmativos e reprodutivos da mediação, tal como referimos atrás, os quais tendem a encarar as relações no processo com uma “posição estática e os temas educativos [como elementos que] são pré-determinados” (idem: 5).

Ora, voltemos a atenção ao projeto P.E.D.R.A. desenvolvido no Porto. A maneira como funcionam os processos de mediação e de educação no projeto assentam numa abordagem específica: o “não saber”. Retomarei mais à frente esta questão. Mas para o que aqui importa direi que esta abordagem tem por referência a exploração de uma escrita automática²⁴ e uma lógica de trabalhar os movimentos cujo objetivo é deixar-se ir, permitir-se adentrar em uma zona desconhecida, de modo a não se censurar, desvinculando-se, durante as atividades, dos modos de pensar, e deixando vir à tona pensamentos, ideias, movimentos, que vão direito para o papel (a escrita) ou para o corpo (a dança).

Consideramos esta abordagem desenvolvida no P.E.D.R.A. - Porto uma das suas maiores singularidades, e parece-nos dialogar com a reflexão de Sternfeld (2016) quando a autora usa o termo mediação artística em Alemão “*Kunstvermittlung*”²⁵, cuja crítica da

²⁴ Segundo Vera Mantero, é pela influência renascentista que ela utiliza a escrita automática como forma de acessar o subconsciente. Esta atividade consiste em determinar um tempo, e durante ele, escrever tudo que vier a mente, sem interrupção, escrever direto, mesmo que, não tenham uma lógica, uma ligação e nexos.

²⁵ Apesar de ser uma discussão em torno de uma palavra de origem e contexto diferente do P.E.D.R.A., a discussão provocada por Sternfeld (2016) traz contributos para o contexto que se fala, o contexto português.

autora permeia a tradução atribuída a esta palavra, “art mediation”²⁶. No ato de tradução, o prefixo Alemão, “ver-”, é ignorado. E qual a implicação disto? Qual a relação com o contexto do P.E.D.R.A.? Acontece que este prefixo é encontrado na palavra “*verlernen*” (*unlearning*²⁷), e ao ignorá-lo a mediação assume uma nuance unidirecional e orientadora para o consenso. Considerar o prefixo “ver-”, de acordo com Sternfeld (2016), é ampliar a ideia de mediação e educação, sendo um processo com duas ou mais direções, aberto à desconstrução. Ora, o P.ED.R.A. que traz uma ênfase na exploração do não saber, e nos instiga a adentrar na noção de performatividade, apresenta-nos pontos comuns com a noção de “*unlearning*”.

1.2 *Unlearning*²⁸

Na esteira de Nora Sternfeld (2016), a perspectiva pós-colonial “*unlearning*”²⁹, instiga-nos a interpelar as relações de poder subjacentes aos processos de aprendizagem, de modo a percebermos que a aprendizagem, contrariamente às relações sociais hegemônicas naturalizadas pelas/nas instituições educativas, pode ser um espaço para a produção de diferenças. Tal possibilidade implica ultrapassar a ideia reducionista de que processo de aprendizagem é um processo de simples aquisição de conhecimentos. Quais conhecimentos? Quem determina o que se deve aprender? Qual a relação entre quem ensina e quem aprende? É este questionar que “*unlearning*” nos instiga e provoca, colocando-nos num lugar a partir do qual olhamos para a produção de conhecimentos através de um olhar de mudança, eu diria até, de um olhar performativo.

Considerando que as relações de poder se inscrevem nos nossos hábitos, ações e também em uma dimensão corporal, “*unlearning*” é um exercício gradual de quebra destas práticas de aprendizagem e de hábitos, de modo que a desaprendizagem se volta para uma mudança do aparelho de codificação de valores a partir de dentro da própria estrutura de produção de conhecimento (Sternfeld, 2016).

Nesta linha de raciocínio, a proposta de Sternfeld (idem) de olhar para a mediação artística como ela é tradicionalmente entendida e trabalhar em torno de uma visão do que

²⁶ Mediação artística - tradução nossa.

²⁷ Desaprendizagem - tradução nossa.

²⁸ Optamos por utilizar o conceito em inglês para não traírmos a crítica proposta por Morsch (2016), e uma vez que para nós, o entendimento da “*unlearning*” perpassa uma ideia de negação com o que aprendemos e o conhecimento reiterado cotidianamente, de forma que, a tradução literal para “desaprendizagem” não transmite essa mesma noção.

²⁹ “É uma forma de aprendizagem que rejeita activamente formas dominantes, privilegiadas, excludentes e violentas de conhecimento e de actuação que ainda entendemos muitas vezes como educação e conhecimento” (Sternfeld, 2016: 11).

ela poderia ser, permite-nos fazer um paralelismo com os discursos desconstrutivo e transformador de Morsch (2016), atrás referidos. Intrínseco a esses discursos, existe um senso auto-crítico voltado para a educação, tornando-se a própria educação num dispositivo sujeito à desconstrução e transformação.

Na esteira de Morsch (idem), podemos perceber que a mediação e educação artística, nos discursos apontados, podem incorporar no trabalho educativo com o público uma crítica às relações de poder inscrita nos próprios conteúdos e nos métodos, sendo o “não saber” um estímulo à desaprendizagem de normas naturalizadas de dançar (isto é, de pensar a dança e seus conteúdos). “O desenvolvimento da consciência crítica, do agenciamento político, e do auto-empoderamento” (idem: 6), permeiam os objetivos educativos que atravessam estes dois discursos, em que até mesmo uma recusa em desconstruir/transformar remete para um trabalho em torno destes objetivos.

No contexto do P.E.D.R.A., a perspectiva da desaprendizagem relaciona-se com o olhar da performatividade. Considerando que, os conhecimentos que aprendemos são incorporados por nós e apresentam uma dimensão corporal (como por exemplo o modo de nos movimentarmos de acordo com as denominações de homem e mulher), “*unlearning*”, além de se inscrever numa crítica à ideologia social dominante, corresponde a um ato político de resistência em relação ao que, pela via das relações sociais aprendidas, vamos incorporando (Sternfeld, 2016). Sternfeld (idem) aproxima a ideia de “*unlearning*” da de “não fazer” proposta por Judith Butler, no sentido de que a “desaprendizagem é uma forma de performatividade contra-aprendizagem, que se encontra em contraste com as aprendizagens performativas dominantes” (idem: 10).

A partir dessas referências é no entanto importante considerarmos o risco de não tornarmos proposta do “*unlearning*” numa espécie de “solução” para aprender um novo “certo”, mantendo um vício de (re)criação sobre um “novo ideal”. Daqui decorre a relevância da desaprendizagem no domínio da educação artística, cujo trabalho pressupõe uma personalização para a singularidade de cada indivíduo, em que o (des)aprender se constitui numa potência pelas dimensões estéticas e artísticas. Nesta medida, quando falamos de “*unlearning*”, estamos questionando as zonas que histórica e teoricamente definem o conhecimento, acessando a uma zona de não-conhecimento, um território não explorado pelas lógicas da aprendizagem. E todavia, “talvez nem exista uma zona de não-conhecimento, talvez existam apenas os gestos de não-conhecimento. Como Kleist muito bem percebeu, a relação com a zona de não-conhecimento é uma dança” (Agamben, 2014: 165).

2. Para quem é destinado o projeto?: vozes e percursos jovens no P.E.D.R.A.

- Porto

O público destinado a participar no projeto e trabalhar em torno do repertório disponível, são jovens entre os 15 e 18 anos, e contam com a ajuda de coreógrafas e coreógrafos locais. Desta forma, as discussões em torno do contexto do P.E.D.R.A. Atravessam a temática da(s) juventude(s), de modo que propomos pensar o sujeito jovem pela dimensão da diversidade.

Importa iniciarmos esta discussão a partir do que o contexto nos oferece *a priori*: a “faixa etária”, de modo a percebermos que, agrupar indivíduos com a mesma faixa de idades, e segundo uma lógica homogênea, não representa toda a complexidade que significa ser jovem e adolescente.

Dayrell (2003) aponta que a adolescência não pode ser entendida como um mero período da vida, uma “fase” do desenvolvimento humano entendida como uma meta final da maturidade. Com efeito, o autor refere que a adolescência marca o início da juventude, tendo em conta as mudanças tanto biológicas, no corpo, como de afetos, e de referências sociais e relacionais que caracterizam a sua especificidade. Nesta ordem de ideias, Souza (2004) aponta que olhar a juventude apenas como um momento da vida, acaba por ignorar todas as condições histórico-culturais de quem integra essa categoria, além de que, se olharmos as juventudes como período de transitoriedade para uma fase “legítima” da vida e, também, como uma junção de pessoas da mesma faixa etária, a/o jovem vão estar implicados em uma ideia de condição provisória, não legítimos por si só. Desta forma, ter ou pertencer a uma idade, não é um critério suficiente para discutir a juventude (idem), e não é suficiente para compreendermos quem participa no P.E.D.R.A.

A concepção de juventude³⁰ da qual esta investigação se aproxima é aquela em que a sua singularidade social é vista como um momento determinado (mas não reduzido a uma passagem), portadora de especificidades que marcam a vida de cada um e fazem

³⁰ Os termos adolescência e juventude apresentam pontos semelhantes mas também são diferentes entre si. Como o foco deste trabalho não é apresentar as diferenças entre os dois termos, opto na continuidade do texto pelo termo juventude, apesar do P.E.D.R.A. ter na sua formulação a palavra “adolescentes”. Como uma escolha epistemológica do trabalho desenvolvido, optamos em utilizar o conceito “juventudes”, uma vez que ele remete o campo sociológico e histórico, enfatizando uma articulação das juventudes com processos sociais, já o conceito adolescência traz uma leitura voltada para as teorias psicológicas que privilegia um olhar do ser enquanto psíquico e com sua experiência subjetiva (Silva & Lopes, 2009).

parte de um processo de constituição de sujeitos, assumindo uma importância em si mesma, válida por si só (Dayrell, 2003).

Percebe-se, então, como Pais (1990) refere, que existem duas tendências que oscilam na compreensão da(s) juventude(s), e que são divergentes entre si: a ideia da juventude como um conjunto social, cuja principal característica, já mencionada, tende a eleger a faixa etária como principal critério da sua definição social e a juventude como um conjunto social que é diversificado, marcado por diferentes culturas juvenis de acordo com as diferentes classes sociais, situações econômicas, interesses, oportunidades, etc.

Estas tendências nos modos de olhar a juventude acabam por estabelecer condições para definir os diferentes tipos de sujeitos jovens, os quais podem ser vistos como sujeitos em trânsito para uma (futura) condição de atores sociais, ou, como sujeitos com uma especificidade cultural de recursos e expressões próprias de sua condição de atores juvenis (Moya, 2003). Assim, este trabalho tem como orientação, para a concepção de juventude, uma dimensão da diversidade, a qual

“implica, em primeiro lugar, considerá-la não mais presa a critérios rígidos, mas, sim como parte de um processo de crescimento mais totalizante, que ganha contornos específicos no conjunto das experiências vivenciadas pelos indivíduos no seu contexto social. Significa não entender a juventude como uma etapa com um fim predeterminado, muito menos como um momento de preparação que será superado com o chegar da vida adulta” (Dayrell, 2003: 157-158).

Faz sentido, então, mobilizarmos uma ideia de juventudes, no plural, de maneira a enfatizarmos a diversidade de possibilidades de ser jovem (Camacho, 2004; Dayrell, 2003; Pais, 1990), e que se concretizam “com base nas condições sociais (classes sociais), culturais (etnias, identidades religiosas, valores) e de gênero, e também das regiões geográficas, dentre outros aspectos” (Dayrell, 2003: 42).

Vista dessa maneira, amplia-se a visão de que as/os jovens convidados a participar do P.E.D.R.A., apesar de pertencerem a uma faixa etária comum, e terem pontos que as/os conectam enquanto um grupo social, possuem características próprias e ao mesmo tempo são diversos entre si.

É então na esteira de Macedo e Araújo (2011), que propomos este tópico - “Para quem é destinado o projeto?: Vozes e percursos jovens no P.E.D.R.A - Porto”, partindo da noção de voz como expressão, legitimação e ação, conforme apresentam as autoras. Quer dizer, pela perspectiva das/dos jovens, “i) de expressar-se e ser ouvido/a, como direito; ii) de reconhecimento da legitimidade das vozes jovens, o que supõe reconhecer as suas experiências, histórias e visões de mundo; e iii) de fazer diferença, pela agilização das suas

propostas quando válidas” (Idem: 18). Com isto posto, apresentamo-lhes, as/os protagonistas dessa dissertação: Sete, V., Lua, Laranja, 16, Mint, Príncipezinho, Alice que não é Alice, 18, 11 e Camilo. Nos dedicamos a seguir, trazer as vozes das/dos participantes³¹, através do que escreveram a respeito do percurso e interesses delas/es no universo artístico.

2.1 Laranja

Laranja conta-nos sobre seu interesse no universo das artes performativas, e faz uma referência ao contributo da sua participação no P.E.D.R.A. Do ponto de vista da construção de um conhecimento artístico, assim como a sua expectativa à ida para Lisboa na apresentação final do projeto. O repertório de Vera Mantero foi uma forma de o ajudar a encontrar uma ideia de “libertinagem na dança”.

“Eu sempre me interessei muito pela dança, desde o início que eu sempre tive ligado às artes da performance, e ao que estava ligado a elas. Sempre fui alguém bastante empreendedor e com vontade de querer fazer mais . O P.E.D.R.A. foi só mais uma ferramenta para poder chegar onde quero e tanto ambiciono! A dança contemporânea trouxe-me algo muito importante , pois ensinou-me a dizer que a dança não tem que propriamente ser algo belo , mas sim algo onde nos podemos expressar sem regras. A Vera Mantero foi uma grande impulsionadora para perceber isso , e que ferramentas poderia usar para alcançar essa libertinagem na dança. Este projeto deixou-me muito feliz , porque apresentou-me imensas coisas novas , embora admita que fiquei triste por não podermos apresentá-lo ao vivo pois era um “brilho” diferente!”.

2.2 Alice que não é Alice

No relato de Alice que não é Alice encontramos um percurso pelo qual perpassaram diferentes atividades relacionadas às artes, atividades que chegaram até mesmo a se conciliar em sua rotina, e há uma ênfase na música, em específico no contrabaixo. Em relação à sua participação no P.E.D.R.A, a jovem relata que foi algo que a “preencheu”, e aponta contributos em uma esfera de autodescoberta e também de valorização do corpo, chamando a atenção para o olhar e o toque.

“Sou a Alice que não é Alice e tenho 16 anos. Não houve um ano da minha vida que não tenha pisado um palco, seja em que forma for. Entre várias coisas que já pratiquei

³¹ Não constam os relatos de 16 e 11 , por motivos éticos, e de Camilo por ter saído do projeto antes da sua finalização.

como ballet, hip hop, ginástica acrobática, voleibol e natação, a música foi um tesouro que me acompanhou desde dos meus 10 anos. Esta preciosidade é um grande pilar na minha vida, sou contrabaixista há seis anos e faltam-me dois para terminar o curso profissional de música. Já tive diversas experiências a nível orquestral e coral, posso afirmar que a música acompanhou o meu crescimento e amadurecimento. Quando entrei para teatro na EAJP, tive que compilar dois cursos ao mesmo tempo (música e teatro) e foi um processo complicado de adaptação. O meu ingresso no projeto foi bastante inesperado, mas foi uma das coisas mais preenchentes que já fiz e participei. O P.E.D.R.A. foi uma grande autodescoberta pessoal e uma excelente valorização de um corpo numa sociedade. Considero-me uma amante de palavras, mas nesta viagem elas não eram essenciais comparado com o que um olhar e um toque tinham a capacidade de transmitir. Agora sinto energia de uma forma mais intensa e genuína. Obrigada também a ti Marcela!”

2.3 Príncipezinho

Príncipezinho relata que, no início, sua participação no P.E.D.R.A. tinha como foco o aprender a dançar. Ele enfatiza que houve uma superação de expectativas em relação ao projeto, sobretudo face a uma pré-concepção do que “aprender a dançar” significava, isto é, um processo sistematizado, com passos a serem seguidos e uma coreografia para decorar. A proximidade de aprender a dançar com esta definição mostra-se desanimadora para o jovem. Mas, o seu envolvimento com o P.E.D.R.A. revela um processo diferente do que esperava. Ele pontua uma nova visão sobre o significado de dançar, tendo ultrapassado uma concepção de dança relacionada com uma ideia de reprodução e de “decorar”. Nesta média, Príncipezinho enfatiza que participar no projeto trouxe-lhe uma esfera de auto-conhecimento corporal e de coletivo, salientando ainda um sentimento de identificação com as/os outras/os jovens.

“O meu percurso no teatro começou ainda quando era muito novo. No infantário, quando tinha 3 anos, participei no meu primeiro “teatro” e tanto os meus pais como os professores ficaram espantados com a minha falta de vergonha e facilidade em decorar o texto. Nos anos seguintes tive a sorte de ter uma professora primária que valorizava imenso as artes (...) No quarto ano, quando a minha professora de teatro na escola me pediu para participar no teatro de final de curso da Escola Porto’s Music “Ressurreição”, é que tanto eu como os meus pais começamos a estar mais atentos a castings para poder continuar a fazer o que gostava. Representar. No ano seguinte, com 9 anos, finalmente conseguimos encontrar um casting para um teatro no Sá da Bandeira. Era sobre a obra de Antoine de Saint-Exupéri “O Príncipezinho”. Este foi o primeiro teatro profissional que fiz e o meu papel era o de Príncipezinho (...) Depois desse espetáculo a companhia gostou de mim e me

chamou para muitos outros espetáculos (...) Nestes teatros e nesta companhia aprendi sem dúvida imenso no que toca à representação, presença de palco e até a cantar mas havia uma forma de arte que era claramente o meu ponto fraco que era a dança... E foi aí que entrou o P.E.D.R.A.

Entrei no P.E.D.R.A. com o principal objetivo de aprender a dançar, mas não estava muito convencido de querer ficar até ao final, porque imaginava este projeto como um sítio onde me iam dar uma coreografia para decorar e trabalhar e depois apresentá-la ao público. Escusado será dizer que mal começou o primeiro exercício percebi logo que talvez já iria gostar mais do que ia aprender.

Como já disse, fui para este projeto aprender a dançar, mas agora que está quase a acabar percebi que aprendi muito mais do que isso. Aprendi a sentir o meu corpo, a ouvi-lo e a compreendê-lo, aprendi a soltar-me como nunca antes tinha feito, aprendi que fora do meu círculo de amigos há muitas outras pessoas incríveis que partilham gostos semelhantes aos meus, mas essencialmente aprendi que a dança não se resume a decorar uma coreografia e a reproduzi-la da melhor forma possível. A dança é uma arte incrível onde aprendemos imenso sobre o nosso corpo, fazemos com ele coisas que não sabíamos sermos capazes. A dança é uma forma de falarmos, de nos expressarmos de dizer aquilo que nos vai na cabeça sem precisarmos sequer de falar”

2.4 Mint

Mint sempre esteve rodeada pelo universo das artes, ela acredita que isto vem da influência da sua família. É notório que, para a jovem, as artes a fascinam e ela aponta um sentimento de felicidade em estar envolvida neste “mundo”. Participar do P.E.D.R.A. trouxe-lhe novidade, um sentido de relacionamento com ela mesma, com as/os demais e com o espaço. No seu relato Mint salienta ainda que o projeto proporcionou-lhe um novo conhecimento, como ela própria diz “articular o não saber”, cujo conhecimento provoca sensações boas de confiança e liberdade.

“Desde pequena que o mundo das artes em geral me fascina. Penso que tudo começou na minha família. A minha mãe é cantora, o meu pai era pianista e cantor, uma das minhas tias é atriz e a outra pintora e isto acontece em muitos outros membros da minha família. Desde que sou bebé que estou rodeada por pessoas com alguma ligação às artes e, na minha opinião, esse é um dos principais motivos que me influenciou a seguir este caminho (...) Para além disso, durante estes poucos anos que já vivi, experienciei variadas formas de arte: pratiquei ballet durante vários anos, fiz “hip hop” e dança moderna

e relacionei-me bastante com a música e com o teatro. Quando entrei para o quinto ano, comecei a estudar em regime articulado da música (...) Para complementar, também comecei a fazer aulas de teatro. Nesses anos, estive completamente rodeada de arte e sentia-me extremamente feliz com isso (...). Quando a decisão do nono ano finalmente chegou, eu, ao contrário de muitos outros colegas, já sabia com toda a certeza o que seguir. Teatro (...). Decidi, com o apoio de quase todos os membros da minha família, fazer provas para a EAJP³² (...) Desde os meus dez anos que queria entrar na EAJP. Lá sentia-me bem e sabia que iria aprender imensas coisas que iria levar para a minha vida toda. Escolhi, então, a EAJP [...]. Tinha sido um objetivo meu e eu conseguira concretizá-lo. Não podia estar mais feliz. Finalmente, as aulas começaram e eram um sonho para mim. Lá tinha tudo o que sempre gostara. Tinha tudo o que praticara e vivera na minha infância. Tinha arte (...).

[Através da EAJP] surgiram mais espetáculos para ver, que íamos com todo o interesse, mais temas para pesquisar e conversar e mais projetos para participar. Um deles, introduzido na nossa escola foi o P.E.D.R.A. (...) Chegou o primeiro dia do projeto e eu estava bastante entusiasmada para descobrir aquela nova experiência. Fui à primeira sessão, à segunda, à terceira e a cada sessão que passava o meu interesse pelo projeto aumentava, dado que era algo totalmente novo e cativante. Desenvolvemos pequenos exercícios, coreografias, frases, palavras, que no final iríamos juntar. E tudo com uma condição: não sabermos, não pensarmos, ou seja, deixar a nossa criatividade e liberdade fluírem para formar um projeto melhor e autónomo. Curiosamente, este género de trabalho que experimentamos é algo incrivelmente libertador. Relaxamos e deixamos que os nossos pensamentos e movimentos venham sem nos preocuparmos com eles. Algo fascinante e totalmente envolvente. Na minha opinião, este projeto para mim foi uma experiência que nunca esquecerei, que irá estar sempre presente em mim e de onde tirei enormes lições. Aprendi a confiar e a relacionar-me com o corpo do outro; a estar atenta a tudo o que me rodeia; a compreender a importância do olhar, mas, principalmente, a articular o não-saber, que é algo que todos deviam experimentar e descobrir a sensação mágica e deslumbrante que este proporciona. Uma sensação de confiança e de, especialmente, LIBERDADE.”

2.5 Lua

Lua teve um período de não identificação em relação à dança e, segundo ela, o P.E.D.R.A., não considerava dança o que ali faziam. Mas foi durante sua participação e envolvimento com o repertório de Vera Mantero que ela ampliou a sua concepção sobre o

³² Nome fictício devido fins éticos

que significa dançar: ela é a “dança própria de cada um”, indica Lua. Com o projeto, ela diz que ampliou suas concepções sobre ela mesma, sobre seu relacionamento com o seu corpo, com as outras pessoas, com o mundo ao seu redor e com a arte. A “nudez no palco” aparece como um dos conhecimentos mais relevantes que debateu durante a sua participação no projeto, encarando o espaço do P.E.D.R.A. como um espaço que trouxe novas questões para reflexão.

“Olá, eu sou a Lua. Quando entrei neste desafio tive imensas fases (como uma Lua). No início tudo me deixava confusa, não havia nada ali que eu chamasse de dança. Antes de ter começado a pesquisar a fundo o trabalho da Vera Mantero, tinha uma ideia e um conceito muito quadrado do que era a dança e, para mim, a dança era muito resumida ao ballet e ao contemporâneo, até que ao longo das sessões fui tendo fases em que me apercebi que a dança é aquilo que nós queremos que seja. É a nossa dança, a dança de cada um.

Às vezes prendia-me, o que era completamente o oposto do objetivo disto tudo, até que comecei a sentir inúmeras e diversas coisas que sentia necessidade de as mostrar da forma mais radical e então consegui mostrar-me. O P.E.D.R.A., para mim, foi um refúgio no qual consegui libertar-me e conhecer o meu corpo. Quando nos movimentamos à força de cada um, aquele espaço que estamos a ocupar deixa de ser uma simples sala de ensaio e passa a ser um paraíso próprio, o qual está rodeado de coisas que só a nós nos pertencem e de pensamentos e horizontes que abrimos a partir de descobertas feitas antes e enquanto usamos a expressão corporal. Porque a verdade é esta, durante as horas em que estivemos todos juntos fomos descobrindo imensas coisas interiores e exteriores, fomos tido debates de coisas que nunca na vida teria pensado (o que é incrível, porque de facto o que nos uniu e nos fez conhecer melhor uns aos outros e até mesmo a nós próprios foi a comunicação) e uma delas foi a nudez em palco.

(...). Sem dúvida que o P.E.D.R.A. foi uma experiência que me encheu de novos conhecimentos, novas aprendizagens e com uns novos olhos em relação a mim, aos outros, ao mundo, à natureza e, sobretudo, à arte. Pessoas diferentes com artes diferentes mas todas bonitas e sentidas”.

2.6 V.

Para V. o mundo das artes é o mundo que a faz feliz, enfatizando que na dança encontra espaço de conforto para ser ela mesma e se libertar. A sua participação no P.E.D.R.A. deu-se por uma primeira motivação: a busca de ampliar seus conhecimentos e sua bagagem na área, realçando que participar no projeto a acompanhou e ajudou numa fase de sua vida marcada por mudanças e por um processo com ela mesma de reconhecimento. V. enfatiza ainda que participar no projeto possibilita criar contributos que a acompanharão na vida e que, além disso, a ajudam a preparar-se para se encarar a ela mesma.

“Desde pequenina fui sempre muito ligada às artes, à música e, principalmente, à dança, tive a sorte de ter uma família que sempre me incutiu bastante neste meio tão bonito e mágico. Acho que me deram as bênçãos corretas, a minha madrinha sempre viveu muito também neste sonho do mundo das artes e desde que me lembro ela canta e representa. Aos meus aproximadamente dois anos comecei a entrar neste mundo com ela, acho que hoje estou tão dentro deste mundo graças a ela, sempre andamos juntas para todos os concertos e espetáculos que andava, e desde sempre a minha memória me diz que este mundo é o que me faz feliz.(...) Decidi explorar os vários estilos de dança tão fabulosos que há por aí. Comecei pelo ballet, deu-me bases fantásticas que me ajudaram em muitas outras coisas que fiz no futuro. Com o ballet já bem incutido em mim, decido experimentar o contemporâneo, e mais tarde o jazz. Também tive em grupos de dança mais amadores, mas que sem dúvida me ajudaram a adquirir a bagagem que tenho até hoje.

(...).Com a entrada na escola EAJP o tempo extra para estas atividades ficou bastante reduzido, tendo de tomar a decisão de abandonar, mas parar para mim nunca foi uma opção. Mesmo sem estar numa escola e mesmo só com a bagagem que tinha, fui trabalhando sozinha, fui-me autoconhecendo, fui continuando o trabalho que tinha começado e que sem dúvida não queria que acabasse. Arrumei um espaço aqui em casa só para este efeito para poder dançar, para poder me libertar e ser eu na dança.

Quando descobri o projeto P.E.D.R.A. não pensei duas vezes em entrar nele e ter a possibilidade de ter mais bagagem e conhecimento. Estes últimos meses de trabalho têm sido incrivelmente bonitos, o grupo que acompanhou, os profissionais que nos ajudam, tudo tem sido tão tranquilo e ao mesmo tempo tão trabalhador e árduo. Acho que foram meses que me ajudaram bastante, principalmente nesta fase de mudança e reconhecimento de mim mesma. Levo do P.E.D.R.A. um afeto e carinho enorme, levo conhecimento, levo o significado de “grupo”, levo uma aprendizagem de uma vida. Estou

muito contente com tudo e comigo mesma por ter ido e não pensar em voltar atrás, acho que este projeto é sem dúvida um projeto para a vida e que nos prepara para a vida e para nós próprios”.

2.7 Sete

Para Sete, a arte está relacionada com a imaginação, a vontade de criação. Através da arte ela consegue desfrutar da sua própria vida. Envolvida desde criança no universo artístico, enfatiza o apoio da sua família e as experiências diversificadas na área, tendo percebido gradualmente que a representação (o teatro e o cinema) passaram de um “*hobby*” para um objetivo de vida. Deste modo, ela investe em formação já no ensino regular transversal às artes, mencionando que pretende ir para uma escola superior ou faculdade de Teatro.

“O meu percurso nas artes...É muito engraçado porque ao refletir sobre este tema, parece que o meu percurso começou dia 29 de julho de 2004, quando eu nasci. O que eu quero dizer com isto é que a arte esteve sempre ao meu lado, sinto que sempre vivi num mundo reinado pela imaginação e pela necessidade de criar algo, e se esta não é a definição de arte então não sei o que é.

Talvez se tenha tornado “oficial” para os meus pais a minha necessidade de arte quando no infantário os meus desenhos foram tão elogiados que quis ser pintora. Ou então quando fui seduzida pela dança e experimentei ser bailarina por dois anos. Ou então quando fiquei enfeitiçada pela magia e pelo sonho de um dia me tornar atriz. Não sei, mas sei de certeza quando se tornou oficial para mim, quando senti pela primeira vez o poder de estar num palco...

Sempre gostei muito da escola. Físico-Química, Inglês, Geografia, Ciências, Educação Física... são tudo matérias pelas quais ganhei um enorme interesse e gosto. Ao longo dos 9 anos do ensino regular participei desde campeonatos de Basketball a Concursos de Química e a debates sobre sexismo no Parlamento de Jovens. Porém, acima de todos esses meus “hobbies” estava a minha maior paixão que era o Clube de Teatro. Desde o quinto ano de escolaridade que não me imagino a fazer nada a não ser Teatro ou Cinema. Sim, parece muito cedo para uma decisão definitiva, o mesmo pensaram os meus pais, mas os anos passaram e o meu objetivo se tornava cada vez mais claro e sólido.

O meu gosto pela representação desenvolveu-se em casa, com o melhor público imaginável, a minha família.(...) E foi sempre o apoio e as reações da minha família que me deram força e motivação para continuar.

(...)O meu plano tinha-se tornado em terminar a escola num curso regular qualquer e depois finalmente ir para uma escola superior ou uma faculdade de Teatro. Este último ano do ensino básico foi muito importante para o meu desenvolvimento como futura artista, porque tive a chance de viajar em um projeto de intercâmbio dedicado ao Teatro. E foi poucos dias antes da minha partida para a primeira viagem que eu descobri a EAJP. Tudo o que sentia era pura magia, o meu sonho estava tão perto. Ou melhor, o meu sonho não, o meu objetivo! Depois de muito trabalho e uma infernal semana inteira de exames, consegui! E nesta escola, em apenas um ano, aprendi o dobro do que aprendi em 9 anos. Além de que foi graças à EAJP que descobri o P.E.D.R.A., e isso é ainda outra história :)

Muitas vezes penso “Por que é que eu quero ser atriz?”, sempre tive muitas respostas a esta pergunta, mas recentemente apercebi-me do principal motivo. Ser ator é viver um milhão de vidas enquanto se vive a própria. O tempo corre e é necessário aproveitá-lo ao máximo. Sem a arte nunca o conseguiria fazer, por isso é que, com todo o prazer, admito que a Arte é a minha vida”.

2.8 18

18 conta-nos que a dança esteve presente na sua vida desde muito novo, enfatizando que a sua relação com a dança ultrapassou uma mera ideia de *hobby* para assumir uma posição central no seu percurso de vida. Ao dançar, 18 relata que consegue ser ele próprio a fazer o que gosta.

“Acho que a dança está presente na minha vida desde que me lembro, desde a creche era chamado para dançar e mostrar as minhas habilidades na dança. Pensei que era um hobbie mas ao longo dos anos acabei por cair na realidade, ou seja, seguir dança! Sempre tive interesse em aprender vários estilos de dança e consegui essa oportunidade, desde samba, rancho, hip hop etc. Gostei de todos e continuo a gostar porque através de tudo consigo tirar aprendizagens, passos. Quando danço esqueço tudo à minha volta e simplesmente sou eu a fazer o que gosto”

2.9 Compreendendo as culturas juvenis junto às/aos pedrinhas³³

Considerando que a ideia de cultura pode ser vista “como um termo que abrange os objetos, imagens e atividades cotidianas” (Morsch, 2016: 13), ela “pode ser compreendida como rede de micro produções por vezes independentes, mas sempre

³³ Apelido que a coreógrafa local do Porto utilizava para se referir às/aos participantes do P.E.D.R.A.

interconectadas” (Victorio Filho, 2011: 43), assumindo seu ponto de intersecção mas também suas particularidades, conforme as diferentes pertenças (de classe, gênero, interesses, oportunidades e etc.). Desta forma, “as culturas juvenis aparecem geralmente referenciadas a conjuntos de crenças, valores, símbolos, normas e práticas que determinados jovens dão mostras de compartilhar” (Pais, 1990: 140).

Para olharmos para as culturas juvenis, Pais (2006), indica que elas podem ser vistas através das socializações que as determinam, ou seja, vistas pelos trajetos que lhes são impostos, pelas características determinadas conforme os espaços em que estão inseridas; ou podem ser vistas pelas suas expressividades (que são as performances) cotidianas, no âmbito das quais se abrem para o performativo, para a diversidade de sensibilidades e realidades. Essa última forma é aquela que fará sentido olharmos tendo em conta o contexto do P.E.D.R.A., e considerando que a presente investigação se desenvolveu no seio de um paradigma fenomenológico, a qual se corporizou a partir do contexto e de quem dele participou, ou seja, no âmbito das próprias expressões e performatividades juvenis dentro do P.E.D.R.A.

No que importa a este trabalho, a cultura de sujeitos jovens é considerada uma cultura marcada pela mistura. Mint, no seu relato pessoal, menciona as suas diversas experiências com ballet, dança de rua, dança moderna, música e teatro, aprimorando-se da viola de arco. Alice que não é Alice, por sua vez, enfatiza que é contrabaixista, mas que já experimentou o ballet, o hip hop, a ginástica acrobática, o voleibol e a natação. Sete traz o desenho como parte de suas experiências, o basquetebol, sua participação em concursos de química e debates no Parlamento de Jovens, assim como a dança e o teatro. V. começou com o teatro, conheceu o ballet, o contemporâneo, o jazz, e até mesmo o circo. Príncipezinho teve suas experiências voltadas para o teatro, espaço onde se adentrou de modo profissional, e confessa que veio ao P.E.D.R.A. para adquirir mais uma experiência, a de dançar.

Logo, as culturas juvenis marcam mistura, “é mistura de condições sociais muitas vezes antagônicas, plurais e contrastantes. É uma mistura de movimentos, de novidades e experiências. É também mistura de transitoriedades, ou seja, é estar sempre à beira ou limite de uma nova etapa” (Victorio Filho, 2011: 43). Neste último sentido, de transitoriedades, Lua escolhe seu pseudônimo para expressar precisamente esta ideia, enfatizando que, assim como a lua, também ela teve diversas fases no P.E.D.R.A., e revela o projeto ser um “desafio”. Simultaneamente, podemos ainda compreender os significados pessoais que Sete, Alice que não é Alice, V. e Mint atribuem ao ingresso na EAJP,

entendendo este acontecimento como, uma “nova” etapa no contexto das suas vidas educativas.

Para Pais (2006) as culturas juvenis são performativas, apontando que as/os jovens nem sempre se identificam com as culturas que a sociedade lhes impõe. Assim, encontramos no relato de Lua a sua indignação em relação ao modo através do qual a sociedade lida com a nudez no palco, visto que, segundo a sua interpretação, os preconceitos e estereótipos relativos aos corpos são reproduzidos pela sociedade. Lua defende, portanto, que a nudez no palco deve ser vista como arte, uma vez que entende que o corpo humano é arte. Dessa forma, no seio das culturas performativas juvenis, encontram-se manifestações e desejos de participação social, de protagonismo (Pais, 2005; Moya, 2003), dimensões que nos interessa trazer para o contexto da presente investigação, de modo a olhar para o P.E.D.R.A. buscando desvendar a participação jovem no projeto.

3. O P.E.D.R.A. pela lente da participação jovem

Numa primeira instância, podíamos simplesmente falar da participação jovem no P.E.D.R.A. como uma busca de compreender a experiência de participar num projeto artístico e educativo. Contudo, ao adentrarmos na esfera que permeia a noção de participação, encontramos que ela pode significar muito mais do que fazer parte de algo (Wenger, 1998; Berger, 2004). Assim, a participação pode referir-se, antes, às relações com outras pessoas durante este processo de interação, de modo que, falar de participação é falar tanto de ação como também de conexão (Wenger, 1998).

A partir desta perspectiva, e em diálogo com Berger (2004), constatamos que a envolve a presença da cidadã e do cidadão em todos os momentos e níveis de tomada de decisão da vida social, ou seja, envolve participar da concepção, da elaboração, da realização, da avaliação e da reorganização das diferentes atividades (Berger, 2004). Neste sentido, o ato de participar manifesta-se na aspiração dos indivíduos “assumirem o controle do próprio destino” (Bordenave, 1994: 8).

Falar de participação envolve, portanto, uma perspetiva que é social, mas que não deixa de ser pessoal, assumindo-se como um “processo complexo que combina fazer, falar, pensar, sentir e pertencer. Envolve toda a nossa pessoa, incluindo nossos corpos, mentes, emoções, e relações sociais” (Wenger, 1998: 56). Para que seja efetivo falarmos desta perspetiva de participação, Berger (2004) aponta algumas dimensões que a perpassam, são elas: i) um desenvolvimento endógeno, que parte das próprias pessoas e

não um desenvolvimento que vem de um modelo exterior, é algo que se pensa no local; ii) a centralidade no sujeito e não na sua produtividade, isto é, o foco está desenvolvimento de mundo na particularidade do sujeito como um todo; iii) a participação de todas/os em todas esferas e processos da participação; iv) a proteção das identidades culturais em sua pluralidade de culturas, afastando-se, assim, de um modelo universalizante de sujeito.

Nesta ordem de ideias, integramos igualmente os contributos de Menezes (2011), no que se refere à participação cívica e política. A autora traz-nos um ponto importante a considerarmos: a participação muitas vezes é vista com uma bondade intrínseca, excluindo a possibilidade de estas experiências terem um impacto negativo, seja do ponto de vista pessoal como o societal. Assim, e considerando as suas faces que o fenómeno da participação pode assumir, a autora enfatiza a relevância em explorar “o que na participação justifica as vantagens” (idem: 337-338).

3.1 Modos de fazer falar o corpo

Em específico, investigar as experiências e processos de participação no P.E.D.R.A. envolve principalmente um olhar para os corpos que dançam. Assim sendo, a participação, neste caso, anda de mãos dadas com a dança e, atendendo ao domínio artístico do projeto, com a dança contemporânea. Interessa-nos, portanto, e tal como, Pais (2005) aponta, considerar que existe um ponto de intersecção entre ações individuais e ações grupais nas culturas jovens: essa intersecção dá-se pelas suas intervenções corporais.

O corpo jovem em suas diversas formas de intervenção intersubjetiva como se tatuar, se drogar, se vestir, se muscular, etc., representam “modos diversos de fazer falar o corpo, de multiplicar a sua capacidade linguareira” (idem: 55). Durante o acompanhamento nas sessões e ensaios do P.E.D.R.A. vi Lua, Sete e Alice que não é Alice mudarem seus cortes de cabelo; Laranja, em cada sessão, aparecia com meias diferentes e divertidas, como numa vez em que utilizou uma das suas meias com “*sushis*” desenhados, assim como as suas camisas com botões que traziam estampas coloridas; Lua, com seus brincos grandes, uma bandana vermelha e um camisetão que lhe servia como um vestido, tirou algumas fotos com esse *look* e lamentava ter que mudar a vestimenta para poder ensaiar; 18, no camarim, fazia também o seu (auto)denominado “momento *gay*”, momento esse em que as suas costas exageradamente eretas, e seus movimentos com as mãos fingiam se maquiar e passar perfume, provocavam uma mudança e início desse seu “momento”. Além disso, é importante considerarmos a dança também como uma forma de intervenção corporal, atrás referida. Ela pode ser vista como

um ato de fala, porque é através do corpo que dança que se torna possível se expressar um dizer: é simultaneamente enquanto se faz que se diz (Setenta, 2008).

Seguindo esta ordem de ideias, “corpos que dançam são potenciais fontes vivas de criação e de construção, de reconfiguração e de transformação dos cotidianos [...] são pensamentos, percepções, sensações, atitudes, ideias, comportamentos e posicionamentos em constante diálogo com a arte e com o mundo” (Marques, 2011: 32). É pela sua dança que os corpos “compõem textos, falas que se constroem para serem percebidas e reconhecidas. No processo de organização dos campos de fala há o exercício de reconhecer, selecionar, censurar e excluir informações” (Setenta, 2008: 32), cujo diálogo e modos de fala não se desvinculam da relação com a sociedade e com as estruturas de poder (idem).

Para Pais (2005) as formas através das quais as juventudes fazem falar o corpo “reclamam formas de participação e disputa cívica baseadas na relevância do corpo e do controlo sobre o mesmo” (idem: 55). Sob esta condição, e uma vez que a noção de participação envolve (ou deve envolver), a ideia de “sujeitos ativos e críticos” - de maneira que haja uma distribuição e descentralização de poder (Bordenave, 1994) - a participação das/dos jovens não pode ser discutida sem considerarmos estas relações de poder que vigoram numa determinada sociedade (Hart, 1992). Por conseguinte, torna-se necessário considerarmos o domínio, bem como as formas de dominação destas relações, no âmbito de corpos que dançam.

Neste sentido, ampliamos o nosso olhar para percebermos os corpos que dançam como corpos políticos, compreendendo que o modo através do qual agem no mundo seguem um conjunto determinado de informações e padrões (Setenta, 2008). Como exemplo desta dimensão, podemos pensar nas diversas comunidades e instituições nas quais o sujeito se forma (como a família, a escola, amigos, etc) e que acabam por corporificar projetos modelos, e, sobretudo, imprimem nos corpos as formas de se comportar, de se pensar, de sentir, enfim, as formas de ser e estar em comunidade (Marques, 2011).

Proponho então olharmos melhor para a forma de tratamento dado ao corpo que dança no espaço do P.E.D.R.A., e a pensarmos que o ato de lidar com o corpo mantém uma relação com seu processo de participação.

É no contexto da educação que Marques (2011)³⁴ chama a atenção para a importância de trabalhar em torno das concepções de corpos enquanto corpos lúdicos, relacionais, críticos e cidadãos. Lúdicos no sentido de criação e transformação, isto é, da possibilidade de criar coisas novas; corpos relacionais, segundo a ideia de criação de vínculos, de diálogo com o outro e, conseqüentemente, de diálogo com o mundo; já a ideia de corpos críticos diz respeito a um modo singular de perceber as relações e de se inquietar, ver de outras maneiras as danças existentes e a relação entre a dança, o corpo e a sociedade, questionando as propostas impostas e que, frequentemente, se inscrevem em ideais universalizantes, superficiais e rasas de arte e de educação artística.

A possibilidade de criticidade corporal em conjunto com a ludicidade e a rede de relações, possibilitam a emergência de corpos cidadãos, os quais correspondem a uma ideia de corpo “que pode escolher, assumindo e refletindo criticamente, sempre, sobre suas escolhas, pode escolher também como dialogar com o mundo em que vive. Face da mesma moeda, corpos cidadãos deveriam se comprometer com a construção desse mundo, dançando” (Marques, 2011: 35).

Considerando a participação como a presença da cidadã e do cidadão em todos os níveis de tomada de decisão da vida social e das diferentes atividades das instituições que a regulam (Berger, 2004), vale notar que a noção de corpos cidadãos que dançam diz respeito não meramente ao direito de dançar, mas sim ao direito de escolher dançar, escolher o quê e como dançar (Marques, 2011).

³⁴ A autora traz uma reflexão em torno do contexto escolar, que não deixam de ser relevantes para relacionar com o contexto do P.E.D.R.A.

Capítulo III - O movimento metodológico e epistemológico: a construção da investigação

Sendo a epistemologia “a ciência da aquisição de conhecimento” (Kilomba,2019: 54), que corresponde ao como se sabe o que se sabe (Creswell et al.,2007), ela “determina que questões merecem ser colocadas (temas), como analisar e explicitar um fenômeno (paradigmas) e como conduzir pesquisas para produzir conhecimento (métodos)” (Kilomba,2019: 54). Logo, este capítulo dedica-se a detalhar todo o percurso e preocupações referentes ao movimento metodológico e epistemológico da presente investigação, corporizando a interpretação e análise dos dados que me acompanharam durante todo o processo.

Tendo em consideração que é “indispensável que, numa investigação de natureza qualitativa, se explicitem claramente as fases do processo e as respetivas metodologias de recolha e de análise de dados” (Amado, 2014: 360), a escrita se organiza da seguinte forma: inicia-se por esclarecer o desenho de investigação optado, neste caso, o estudo de caso; segue-se com as primeiras etapas realizadas e que se mostraram essenciais, a entrada no contexto empírico e as decisões referentes à epistemologia e paradigma da investigação; seguidamente, apontamos os instrumentos metodológicos utilizados, a observação participante, a escrita de notas de terreno (diários de campo) e a recolha do material escrito; nesta secção apontamos ainda as preocupações sobre as questões éticas durante o processo investigativo; e, para finalizar, descreve-se o plano interpretativo e analítico baseado na análise de conteúdo e, escolhido para analisar os dados coletados.

1. O desenho de investigação: estudando o caso do P.E.D.R.A. - Porto 3ª Edição

Enquanto pesquisa qualitativa, a presente investigação fez uso da abordagem do estudo de caso, configurando o desenho de seu desenvolvimento como um processo que se dá ao longo do próprio estudo (Gall et al., 2003).

Por que razão optámos pela abordagem do estudo de caso? A justificação encontrada prende-se com o fato de esta investigação incidir no P.E.D.R.A. - Porto 3ª Edição, o que significa que existe um interesse num objeto (fenômeno social) singular, possuindo um valor em si mesmo e recaindo “naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente venham a ficar evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações” (Ludke & André, 1986: 17).

Entre as razões que levaram a esta abordagem, é importante salientarmos que: “os estudos de caso visam à descoberta” (Ludke & André, 1986:18), sendo uma construção em constantes reformas de acordo com as novas indagações e respostas que podem

emergir ao longo do trabalho (ibidem). Os estudos de caso são de natureza holística (Amado, 2014) e enfatizam “a complexidade natural das situações, evidenciando a inter-relação dos seus componentes” (Ludke & André, 1986: 19).

Neste sentido, é importante o estudo do fenômeno em seu contexto natural (Gall et al., 2003), bem como a interpretação do mesmo, de modo a garantir uma apreensão mais ampla sobre o objeto (Ludke & André, 1986). Além da compreensão do fenômeno tal como é experienciado por suas/seus participantes, a razão que esteve na base desta abordagem deve-se ainda à qualidade interpretativa que atravessa a presente investigação (Gall et al., 2003).

Relativamente ao desenho de um estudo de caso, Bogdan e Biklen (1994) apontam que esta abordagem implica um processo feito a partir da ideia de um funil: a parte mais larga do funil, o início, representa a exploração das possibilidades de realizar o estudo (pessoas, interesses, caso...) e as decisões referentes aos objetivos que vão sendo delimitados. Como o processo se estreita, as/os investigadoras/es “podem pôr de parte algumas ideias e planos iniciais para desenvolver outros novos” (idem: 89), adequando as estratégias e objetivos até que as decisões sejam tomadas. Deste modo, delimita-se a área de trabalho, e “de uma fase de exploração alargada passam para um área mais restrita de análise dos dados coligidos” (idem: 90).

Em concordância com este percurso, os tópicos seguintes desta escrita concentram-se em detalhar para a leitora e o leitor todo o percurso que acompanhou a investigadora e a presente dissertação.

2. Os primeiros passos: a opção paradigmática, a epistemologia da escuta e o avançar no campo empírico

A identidade dessa investigação é fruto do meu entrosamento como investigadora com o meio em que investiguei, o P.E.D.R.A. - Porto 3ª Edição, de maneira que conforme me movimentei no campo empírico fui instigada e desafiada a investigar.

A escolha do campo empírico marcou um diálogo com o domínio no qual essa dissertação se desenvolve - o domínio de “Educação, comunidades e mudança social”. À luz deste domínio, abordagem que seguimos relativamente à arte e à educação, apoiou-se nas palavras de Charlot (2013: 17), isto é, a “Educação e Arte têm a mesma ambição: dar conta do mundo, expressar e elaborar o seu sentido”. Tal abordagem marcou um encontro

de elementos do P.E.D.R.A. que provocaram dúvidas e curiosidades para saber o que ali se encontrava: sua esfera educativa (não formal e informal) enquanto projeto educativo no âmbito da mediação e educação; sua esfera comunitária com a comunidade do Porto e região, enquanto projeto integrante da agenda política cultural do TMP; e sua esfera artística pela dança contemporânea.

Especificamente, o momento que materializa esta escrita insere-se na terceira e última edição do P.E.D.R.A., tal como referi em capítulo anterior. Apesar de ter passado por duas experiências (as edições 2017/2018 e 2018/2019), a sua 3ª edição não é um campo previsível e linear: é um contexto que tem como proposta aguçar a sua própria construção e as vivências que ali se desenvolvem, sobretudo porque em cada edição são abertas inscrições para quem deseja participar, além de contar com responsáveis e coreógrafas/os diferentes em cada ano. Em suma, cada edição é única e quem nela participa ajuda a construir (e a ser) o projeto.

Por estes entendimentos, os primeiros passos da investigação caracterizaram-se por avançar no campo empírico e dele descobrirmos significados e sentidos para a investigação. Houve uma sede de querer entender o projeto pela visão de quem ali participava, e uma curiosidade frente ao que ainda não se sabia: o que será que vão fazer ali? Quem vai participar do P.E.D.R.A. 3ª Edição? Como elas/eles chegaram ao projeto? Todas/todos tiveram experiências anteriores com a dança e com as artes? Como vai se desenvolver o projeto? entre muitas outras perguntas. A entrada no terreno foi acompanhada por um conjunto de conceitos/assuntos/modos de entender o mundo, os quais orientam o pensamento e a investigação, e que de maneira explícita ou não, serviram de fundamento e lente para a recolha e análise de dados, assim como para a coerência dos mesmos. Tais aspectos deram um corpo prático a um paradigma de investigação e aos fundamentos teóricos nos quais assentou (Bogdan & Biklen, 1994).

Nesta medida, fez sentido para esta investigação incorporarmos os fundamentos da abordagem fenomenológica³⁵, uma vez que “esta abordagem interessa-se, sobretudo, pelos ‘significados’ que os ‘atores’ atribuem às ações em que se empenham” (Amado, 2014: 43). De acordo com este ponto de vista, esta abordagem paradigmática “parte do cotidiano, da compreensão do modo de viver das pessoas, e não de definições e conceitos,

³⁵ Essa abordagem tem múltiplas influências teóricas e também recebe uma variedade de designações, como paradigma interpretativo, hermenêutico, naturalista, normativo-naturalista, fenomenológico-interpretativo, etc. (Amado, 2014).

como ocorre nas pesquisas desenvolvidas segundo a abordagem positivista” (Gil, 2008:15).

Por isso, a minha caminhada enquanto investigadora do/com o P.E.D.R.A. constitui-se numa direção oposta a uma orientação hipotética-dedutiva, a qual tem como ponto de partida a teoria. A luz deste pressuposto, não fez parte do meu gesto investigativo definir hipóteses para posteriormente serem testadas no terreno empírico, porque tal registro tende a inscrever-se num “quadro espacial onde o domínio da situação pertence, essencialmente, àquele que está em posição de investigar, observar, inspeccionar” (Berger, 2009:189).

Adentrar no contexto P.E.D.R.A. - Porto envolveu um questionamento a respeito do modo de como encarar a realidade que se estuda. Condizente com o paradigma em causa, optamos, ontologicamente, em encarar a realidade como “construída pela e na consciência dos sujeitos em interação; temos, assim, uma realidade social ‘produto’ das opções, da liberdade, das intenções e valores dos sujeitos, e, ao mesmo tempo, ‘produtora’ dessas mesmas opções, intenções e valores” (Amado, 2014: 42). Ora, importou-nos enfrentar a realidade não apenas como uma realidade social determinada pelas pessoas que participaram do P.E.D.R.A., mas também, e na esteira de Gil (2008), como uma realidade que “é entendida como o que emerge da intencionalidade da consciência voltada para o fenômeno. A realidade é o compreendido, o interpretado, o comunicado” (idem:14) por parte da investigadora, pessoa esta que não deixa de ter sua própria biografia, suas crenças, características pessoais, posição social, etc. (Amado, 2014).

Posto isto, entendemos que esta pesquisa “incide e é construída numa relação com o sujeito” (Berger, 2009: 190), com as/os participantes e envolvidos no P.E.D.R.A., e com o meu olhar de investigadora, mas também como uma pessoa com suas individualidades.

Para ser justa com este modo de olhar para uma realidade social na qual me insiro para investigar, adoto, tal como por Berger (2009), uma epistemologia da escuta. Falamos de uma epistemologia da escuta não no sentido do ato literal de escutar, de ouvir algo, mas sim como uma forma de se relacionar com a realidade, enfatizando que enquanto investigadora no contexto do projeto, as intenções não foram de inspeção com o que acontecia e as pessoas ali faziam, pelo contrário, procurei acompanhar a ordem e o ritmo através dos quais os fenômenos (me) apareceram e cuja temporalidade não é do domínio de quem investiga, mas sim de quem o constrói e participa nos contextos (Berger, 2009).

Sendo um processo de conhecimento intimamente conectado com as singularidades pessoais, culturais e artísticas do P.E.D.R.A., os objetivos para esta dissertação foram corporificados conforme o avanço no campo empírico. São eles: conhecer as dinâmicas de implementação do projeto; compreender os processos de participação das/dos jovens, assim como seus percursos em relação à dança; e interpretar os significados educativos atribuídos por estas/es jovens ao P.E.D.R.A.

3. Instrumentos metodológicos e de recolha de dados

Inicialmente, a maneira de se avançar no campo teve como escolha a observação participante e, conseqüentemente, a escrita de diários de campo. Conforme se adentrava nas diferentes instâncias do projeto, outras necessidades apareceram, de maneira a emergir mais uma forma de recolha de dados: a recolha de material escrito por parte de quem participa.

A escolha desses instrumentos metodológicos dialoga com a perspectiva do paradigma fenomenológico, uma vez que tais instrumentos apresentam características flexíveis, ou seja, adaptam-se aos contextos sociais e envolvem muito mais do que uma descrição relativa aos detalhes do contexto de estudo. Nesta medida, o recurso a estes instrumentos permitiu que durante o próprio processo de investigação, perguntas e hipóteses fossem formuladas (Amado, 2014).

Para além disso, ocorreu automaticamente uma triangulação das fontes de dados, aspecto que veio garantir uma maior validação da investigação (Bartlett & Burton, 2020), não num sentido positivista, mas enquanto modo a “eliminar vieses que podem resultar da dependência exclusiva de qualquer método de coleta de dados, fontes, análise, ou teoria” (Gall et al., 2003:464).

3.1 Observação participante

Com o intuito de “penetrar num dado meio social para se aperceber dos seus diversos aspectos” (Peretz, 2000: 77), optar pela observação participante tornou-se num ato significativo nesta dissertação, uma vez que abrange outras formas de comunicação (Ludke & André, 1986), sendo adequada “à análise do não verbal e daquilo que ele revela” (Quivy & Campenhoudt, 1998: 198). Neste sentido, a observação participante possibilitou ir ao encontro das características e dinâmicas educativas do P.E.D.R.A., ao mesmo tempo que fui investigando sobre o lugar da dança e das artes performativas nos percursos das/dos jovens.

Entre os interesses de utilizar esse instrumento metodológico, consideramos “a apreensão dos comportamentos e acontecimentos no próprio momento em que se produzem. A recolha de material relativamente espontâneo. A autenticidade dos dados” (Quivy & Campenhoudt, 1998: 23). Por isso, a observação envolveu algumas habilidades como socialização, memória, atenção e interpretação (Peretz, 2000), as quais mereceram uma atenção e cuidado ao longo de todo o meu processo de participação no contexto de estudo.

Por outro lado, a observação participante constitui-se numa forma de aprendizagem, a qual implicou uma adaptação ao contexto social do P.E.D.R.A. e o desenvolvimento de um trabalho guiado pelas formas de participação e, questões relativas aos sujeitos (Bodgan & Biklen, 1994; Peretz, 2000).

O período delimitado para a observação participante levou em consideração a importância da minha presença prolongada no campo empírico, a fim de assegurar a validação da investigação, em níveis de credibilidade (descritiva e interpretativa) e consistência, conforme aponta Amado (2014).

A exaustão das observações deu-se por uma delimitação involuntária, marcada pelo cronograma elaborado pela organização do TMP, em conjunto com o Teatro Viriato e a Cuturgest, acrescentando-se ainda momentos ‘informais’ do P.E.D.R.A., como os momentos de entrada e saída da sala de ensaios, a preparação nos camarins, as coincidentes viagens de autocarro com algumas/alguns jovens, etc., ou seja, momentos que ampliaram as impressões e se tornaram oportunos para coleta de dados.

O cronograma inicial para a realização das sessões/ensaios e apresentação final do P.E.D.R.A. sofreu algumas alterações frente à pandemia da Covid-19. O Quadro 1. exemplifica essa relação e mostra quais sessões ocorreram e quais foram acrescentadas. Dessa forma, a frequência da observação participante deu-se em 10 sessões do P.E.D.R.A., as quais que tinham durações de 2-3h quando eram presenciais, e pelo *zoom* de 1-2h. Dessas sessões, as três primeiras foram realizadas na sala de ensaios do Teatro Rivoli; as quatro seguintes foram realizadas no Teatro Campo Alegre (alternando entre a sala de ensaios e o Café-Teatro); e as três últimas sessões foram realizadas online, pela plataforma *Zoom*.

Datas	Realização
18/12/19	✓
19/12/19	✓
04/01/20	✓
25/01/20	✓
01/02/20	✓
15/02/20	✓
22/02/20	✓
14/03/20	x
21/03/20	x
01/04/20	x
02/04/20	x
03/04/20 (Espetáculo)	x
04/04/20 (Espetáculo)	x
07/04/20 (Espetáculo)	x
Novas datas	Realização
23/04/20	✓
02/05/20	✓
16/05/20	✓

Figura nº1: Cronograma do P.E.D.R.A. 3ª Edição

À medida que fui operacionalizando a observação participante percebi que a sua potencialidade reside precisamente na dimensão relacional que ela coloca em ação. O processo de observação acabou por consistir muito mais numa interação entre a investigadora, as/os jovens e a coreógrafa, num espaço de constante dinamismo social e movimento. Não convém estar a observar com um bloco de notas, de maneira totalmente rígida e que não tenha em conta as dinâmicas que acontecem e marcam o espaço. Por isso, as formas de participação durante a observação variam ao longo do estudo, e foram justamente esses diferentes ritmos e formas irregulares de participação que nos interessou observar e acompanhar

Peretz (2000) expõe que o ato de observar impõe uma relação social com o meio. Neste sentido, entendo que participação diz respeito ao modo da presença da investigadora no meio que é estudado/observado, ressaltando “como princípio a necessidade de [a/o] [pesquisadora/]pesquisador manter sempre algum grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado” (Amado, 2014: 153). No caso desta investigação, o facto de nos envolvermos no estudo da dança contemporânea e do repertório do projeto apresentou algumas vantagens ao próprio processo de “observar”, uma vez que

“a observação participante permite que quem investiga experimente plenamente o movimento que está sendo ensinado, que tenha uma interação mais íntima com outros estudantes e que seja menos óbvio como uma pessoa de fora, criando um maior grau de conforto para os participantes” (Green & Stinson, 1999:100).

Para além disso, a minha presença como observadora participante, foi uma questão mútua entre todas as pessoas do espaço. Por mais que eu tivesse uma ânsia de participar e me envolver, foi importante um consentimento além do formal para que eu fizesse parte. Para Amado (2014: 152) “poder-se-ia dizer que as pessoas e as instituições também escolhem participar na investigação”, na perspectiva da aceitação mútua que deve acontecer.

Nessa pesquisa, além da autorização da coordenadora do PARALELO e responsável pelo P.E.D.R.A., preocupei-me, no primeiro encontro, em conversar com as/os participantes, a respeito da minha presença ali, assim como com a coreógrafa local que acompanhou o projeto. Este momento inicial foi de grande importância para marcar a concordância e a autorização para eu investigar no contexto. De nada valeria se alguma das partes se sentisse desconfortável com isto.

Nessa caminhada metodológica, outra preocupação era a de saber como fazer uma observação também caracterizada pela ação de participação. Descobri que era impossível adiantar uma resposta a essa dúvida. Após a ida ao campo algumas questões ainda ecoaram -“Estou participando? Estou atrapalhando?”. Porém situações como, “venha tirar uma foto conosco”, “Se junta no nosso aquecimento”, “Venha aqui do meu lado fazer o exercício”, “Estamos todos no mesmo barco”, etc, constituíram-se em momentos muito significativos que me fizeram perceber uma aceitação e o meu envolvimento. Ora, “se existem tipos de situação para os quais [uma/]um [observadora/] observador [cautelosa/]cauteloso está [preparada/]preparado, a própria evolução do mundo social o desencorajá de aplicar receitas a priori” (Peretz, 2000: 75). Logo, somente com a entrada no P.E.D.R.A. é que se desenvolveram as dinâmicas do participar, sendo tais dinâmicas adaptáveis, como Amado (2014) apresenta, isto é, uma participação flexível com postura eclética.

Durante as observações participantes tornou-se comum o meu entrosamento nos exercícios práticos, como os aquecimentos e experimentações, mas em outros momentos foi necessário o afastamento, considerando que o P.E.D.R.A. se fundamenta-se numa construção coletiva por parte das/dos jovens que participam. Dessa forma, a observação participante alternou-se entre momentos de observação durante um envolvimento

prático/em movimento; em momentos de observação “do lado de fora” das atividades que realizavam (buscando variar as posições de observação em relação ao espaço e as pessoas); em momentos de participação em rodas de discussões e conversas; e também em momentos de participação informal em conversas paralelas sobre que se ia realizando no projeto.

3.1.1 *Live Stream*³⁶ P.E.D.R.A.

O planeamento desta investigação tinha como proposta o uso de entrevistas, com as coreógrafas envolvidas no projeto, para enriquecer e compor a recolha de dados. Entretanto, com o período da pandemia da Covid-19, que atravessou o P.E.D.R.A, além das mudanças e adaptações no projeto em si, houve uma mudança quanto à recolha de dados da dissertação: a *live stream* do P.E.D.R.A.

Essa nova proposta do projeto incluiu, como encerramento do mesmo, um encontro online e ao vivo, mediado pelo jornalista Pedro Santos Guerreiro (PSG), no formato de *live stream*, com a presença de VM, VS, Leonor Barata (LB) e Henrique Furtado Vieira (HV), coreógrafa e coreógrafo locais, respectivamente de Viseu e Lisboa. A *live stream* (*Link* nos anexos) foi divulgada na rede social *Facebook* do TMP, da Culturgest, do Teatro Viriato e também n’ O Rumo do Fumo³⁷, com uma duração de 1h52min. Esta sessão foi gravada para posterior uso e circulação nas próprias redes sociais divulgadas. A sua organização deu-se em torno da apresentação dos três vídeos finais do P.E.D.R.A., seguido de uma conversa com as coreógrafas e coreógrafo, tendo havido interação e questões abertas colocadas por quem acompanhou a sessão nas redes sociais.

A partir dessa nova proposta, e como observadora participante, acompanhei e pude interagir com o encontro online e ao vivo. Como resultado de um material consistente e revelador (transcrição em anexo como NT12), atribuo à *live stream* um papel importante de recolha de dados.

Entre os assuntos abordados, PSG questionou VM sobre como foi ver o seu repertório (re)interpretado pelas/os jovens; questionou as coreógrafas e coreógrafo locais

³⁶ A tradução significa “transmissão ao vivo” (tradução nossa). Optamos por manter a nomenclatura em inglês por ser assim popularmente conhecida e, também, por se referirem desta forma durante o desenvolvimento do P.E.D.R.A.

³⁷ “Fundado em 1999 por Vera Mantero e apoiado desde então pelo Ministério da Cultura, O Rumo do Fumo é uma estrutura de criação, produção, difusão nacional e internacional, investigação, formação e mais recentemente programação, na área da dança contemporânea, que se posiciona num território artístico de carácter experimental e de pesquisa” (Retirado de <https://www.orumodofumo.com/pt/o-rumo-do-fumo>).

a respeito de como foi trabalhar com o repertório de VM, sobre as escolhas feitas e aprendizagens neste trabalho. A propósito, VM comentou sobre seu trabalho com a dança contemporânea em contramão a “uma ditadura do sentido”. De um modo geral, PSG mediou a conversa no encontro também por esse caminho, o de não ditar um sentido. No seu conjunto, a *live stream*, atravessou os diversos temas e assuntos a título de exemplo: a questão de passagem do projeto para uma vertente virtual e, as questões da pandemia da Covid-19 e o desenvolvimento do P.E.D.R.A. nesse contexto; questões sobre o que é a dança contemporânea e o que é repertório; as relações entre VM e as coreógrafas e coreógrafo, e como elas e ele se veem frente as/os jovens, o papel que se coloca ao trabalho de coreógrafas/o assistentes do projeto e, como encaram o trabalho das/os jovens; por fim, pontuaram também questões relativas às aprendizagens e contributos do P.E.D.R.A. tanto em relação a si como coreógrafas/o, como também do que perceberam nas/nos jovens.

Outro assunto, de grande valia, que foi abordado neste encontro foi a esfera educativa do projeto. Neste momento, abordou-se a relevância da educação não formal e informal, a importância da formação em educação para se trabalhar em projetos com estas características e os elementos educativos envolvidos no P.E.D.R.A.

O formato de *live stream* permitiu a participação das/os espectadores, enviando perguntas escritas pela plataforma da mídia social *Facebook*. Algumas perguntas enviadas foram: “serão projetos como este, uma alavanca para a inclusão da dança contemporânea na educação?”; “a presente situação do setor cultural e com a consequente preocupação, foi abordado ao longo deste processos pelas/os participantes no seu trabalho?”; “o P.E.D.R.A. contribuiu para o vosso desenvolvimento enquanto bailarinas/o e coreógrafas/o? O que é que conseguem retirar desta experiência?”. Como observadora participante também enviei escrita uma pergunta/comentário, “qual o ponto de vista sobre este ser um projeto educativo em dança, ou seja, qual é a relação que se mantém entre o que se faz no P.E.D.R.A. e a educação, o fato desse projeto ser educativo”. PSG enquanto mediador/apresentador da *live stream*, leu todas as perguntas juntas e então passou a voz para cada uma das coreógrafas e coreógrafo, que responderam/comentaram sobre as questões trazidas assim como outras questões sobre o projeto. Para encerrar, PSG passou à VM a palavra final.

3.2 Notas de terreno (diários de campo) e recolha de material escrito

A partir da observação participante oportunizou-se a elaboração de um material escrito, como forma de registo e sistematização do que foi observado e captado. Ou seja, o que eu absorvi do que aconteceu ali, sendo uma mistura de minhas compreensões, vivências e visões. Estes registos escritos correspondem a uma tradução singular, mas não única e não portadora da verdade absoluta, e se configuram como notas de terreno, também chamadas de diários de campo.

A escrita dos diários de campo se aproximam das escritas realizadas nas etnografias, e podem apresentar dois propósitos: o de documentar os acontecimentos realizados e observados no contexto, e o de documentar as respostas internas a estas observações, isto é, questões, preocupações, sentimentos, incertezas que aparecem com o contato com o meio, com a vida social do local (Fernandes, 2003; Frosch, 1999).

Nesta dissertação, o caminho proposto por Henri Peretz (2000) serviu de inspiração para a redação destas notas. Sendo assim, estes registos já começam a ser feitos desde a negociação da entrada no terreno. No presente contexto, a redação de notas começou com a conversa exploratória que se deu com a coordenadora do P.E.D.R.A., meses antes do início do P.E.D.R.A. (NT0 - 30/09/19).

Com o início do projeto, os primeiros contatos foram feitos e a observação se configurou como geral, com um entendimento de que “pelo menos inicialmente, se ‘observe tudo’, mesmo que seja uma tarefa impossível de ser realizada” (Amado, 2014: 152). Com os dados base tomando forma, foi possível redigir um texto (NT13), sugestão de Peretz (2000), respondendo a algumas perguntas: “que é que acontece neste lugar? Que compreendo eu e que é que não compreendo de tudo o que eu vi? O que é uma abordagem sociológica de um lugar como este?” (idem: 119). Adotar esta estratégia de Peretz mostrou-se epistemologicamente relevante como uma forma de provocar indagações acerca do que se mostrou mais pertinente investigar.

Durante o decorrer das observações participantes e da escrita dos diários de campo, surgiu uma necessidade - em consonância com a constante visita aos objetivos estipulados, a de compreensão de quem são as/os jovens de quem se fala sobre, e a preocupação referente à validação dos dados, buscando um material que fosse produzido pelas/os jovens e que me ajudasse a direcionar e ampliar o meu processo de interpretação.

Ao acompanhar o projeto, foi possível conhecer um pouco de cada jovem, desconhecendo o percurso anterior à entrada delas/deles no P.E.D.R.A., aspeto que aguçou cada vez mais a importância de saber quem é que participava do projeto, assim como entender o percurso das/dos jovens com a dança e com o universo das artes. Para tal, e de forma a agregar a coleta de dados, foi pedido as/aos participantes que escrevessem um relato pessoal a respeito do seu percurso em relação à dança e ao universo das artes até o momento em que ingressaram no P.E.D.R.A.

A instrução do que deveriam escrever apenas teve em conta o trabalho que estavam realizando no projeto, ou seja, não foram dadas grandes limitações a respeito da forma de escrita ou de quantidade relativa a páginas ou parágrafos. Apenas foi exposta a curiosidade em querer conhecer o percurso delas/deles no universo da dança e das artes, e o que as/os fez chegar até o P.E.D.R.A., de modo a não destoar do cotidiano e das formas de trabalho/escrita praticadas no P.E.D.R.A.

4. Preocupações éticas no percurso da investigação

No decurso da presente investigação apoiamo-nos nos princípios do “Código Ético de Conduta Académica da U.Porto” (despacho Nº GR.06/12/2017) e nas orientações da Carta Ética da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, com o intuito de potenciar uma escrita esclarecida com honestidade, integridade e rigor académico a respeito de toda a construção e o percurso reflectido nesta dissertação.

Começando pela importância da autorização para efetuar a pesquisa, como aponta Amado (2014), após o interesse descoberto pelo projeto, foi marcada uma reunião com a coordenadora do PARALELO e responsável pelo P.E.D.R.A. no Porto. Houve uma troca de informações e apresentação das intenções e objetivos em investigar o projeto, negociando e estabelecendo o consentimento para a entrada no campo terreno. Com as informações necessárias sobre o contexto, elaboramos um formulário de revisão ética (ver apêndice I) em vigor na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP), visando a avaliação e cumprimento dos requisitos éticos da investigação.

Deste modo, com a entrada no campo, e apesar de já ter o consentimento para estar acompanhar as sessões e os ensaios, por parte da coordenação do projeto e também da FPCEUP, reforçou-se uma preocupação ética na minha relação com as/os participantes e as/os demais envolvidas/os. Assim, a negociação da minha presença no P.E.D.R.A. deu-se também em conversa com a coreógrafa local, responsável pelo projeto no Porto, um

responsável do PARALELO que acompanhava o P.E.D.R.A. em todas sessões, assim como com as/os jovens participantes, esclarecendo os objetivos da pesquisa e a minha presença enquanto investigadora no projeto. De forma contínua, no decorrer das sessões, e sempre que surgiam oportunidades, como em rodas de conversa e momentos de apresentação, era reforçado o que eu ali fazia e também a abertura para as/os participantes expressarem dúvidas ou incômodos relativos à minha presença.

Durante o desenvolvimento do projeto, a coordenadora com quem minha negociação foi feita se desligou de seu cargo, e para manter a coerência de minha presença no cotidiano do P.E.D.R.A. Porto, negocie novamente a pesquisa com os novos responsáveis do PARALELO. Neste período, conforme aconteceram mudanças no projeto devido a pandemia Covid-19, também foi importante estabelecer a autorização para meu acompanhamento no mesmo.

Todos os passos planejados para a investigação foram previamente discutidos com a coordenação do PARALELO e com a coreógrafa local, de maneira que ao emergir a necessidade de recolha de dados com as/aos participantes, como são menores de idade, foi elaborado um termo de consentimento informado (ver apêndice II) para os encarregados da educação, esclarecendo todas informações pertinentes, como os objetivos, os dados da investigadora, a asseguarção de confidencialidade e o anonimato, bem como a ressalva para a liberdade de desistência da investigação a qualquer momento.

Em conformidade com os responsáveis do PARALELO, o contato para obter a assinatura para o termo de consentimento foi de minha responsabilidade com as/os encarregados de educação, mas, já com a assinatura em mãos, não foi desconsiderada a opinião das/dos jovens para avançar na coleta, tendo uma autorização informal delas/deles para isso.

Para contemplar as questões referentes ao anonimato e resguardar os nomes originais das/dos jovens, assim como, com o intuito de manter uma relação justa com as vozes e trajetórias delas/es e também como reflexo da maneira como me relaciono com elas/eles, enquanto participantes ativos da construção desta dissertação, perguntei como queriam ser identificadas/os. Sete, V., Lua, Laranja, 16, Mint, Príncipezinho, Alice que não é Alice, 18 e 11 foram então escolhas delas/es. Demais nomes que não tive acesso, ou porque a passagem durante o desenvolvimento do projeto foi breve, e que não tive oportunidade para questionar como queriam ser identificadas/os, foram de minha escolha. Outra preocupação que tivemos, foi a substituição dos nomes referentes às instituições mencionadas pelas/os jovens e que fazem parte do cotidiano delas/es.

5. Processo de interpretação e análise dos dados coletados

Entendemos que a análise de dados é “um processo continuado em que se procura identificar, dimensões, categorias, tendências, padrões, relações, desvendando-lhes o significado” (Alves, 1991: 60). Á luz deste pressuposto, consideramos a interpretação e análise como processos turbulentos e complexos, marcados por um vai-e-vem em meio a tantas opções, com leituras e releituras, e constantes visitas aos objetivos propostos para não esquecermos em qual (ou quais) direção (direções) seguir.

Como um processo continuado, assumimos que o início da análise se deu ao longo do próprio desenvolvimento da mesma, mesmo que de maneira informal (Amado, 2014; Bogdan, & Biklen, 1994; Ludke & André, 1986), como por exemplo, os momentos de (re)leituras dos diários de campo mesmo antes do final da coleta de dados, leituras estas que permitiram anotações pertinentes envolvendo tópicos/temas que se destoavam e serviram para posterior análise, mais sistemática.

Percebemos, então, a importância de traçarmos uma estratégia que envolvesse, de maneira cíclica, as perguntas da investigação, os dados coletados, o manuseio destes dados, as interpretações dos dados e algumas descobertas, assim como o esboço de conclusões (Yin, 2018). Para tal, optamos por escolher a análise de conteúdo (Amado, 2014; Bardin, 2011) como forma de interpretar e analisar os dados coletados.

A análise de conteúdo consiste num processo empírico que envolve leitura e interpretação (Amado, 2014; Bardin, 2011), e “oscila entre os dois pólos do rigor da objetividade e da fecundidade da subjetividade. Por outro lado, e lembrando Bardin (2011) trata-se de um processo que “absolve e cauciona [a investigadora/]o investigador por esta atração pelo escondido, o latente, o não aparente, o potencial de inédito (do não dito), retido por qualquer mensagem” (Bardin, 2011: 15). No caso do P.E.D.R.A., este pressuposto fez-nos tomar em consideração, também, os dados que não são ditos verbalmente, que não são ditos da forma que estamos acostumadas/os a ouvir, porque trazem outras formas de dizer, como as formas performativas de linguagem, as metáforas, as expressões corporais, etc. Me refiro a isto sobretudo porque o conteúdo coletado e analisado nesta dissertação, refere-se à dança, ao movimento, às expressões do cotidiano.

Nesse sentido, para ampliarmos a nossa visão sobre o processo de análise os dados foi importante ter em conta as especificidades relacionadas com os modos de falar no campo da dança contemporânea, num gesto que procurou “descolar-se, desgrudar-se de procedimentos que conduzem a rotulações e a indicações de lugares comuns” (Setenta,

2008: 109), Apoiando-me em Setenta (2008), ampliamos a noção de que lidar com os dados obtidos pela observação no campo da dança envolve não se submeter “aos argumentos da tradição que vinculam significados a referentes, a modelos já aprontados, a discursos já ditos, e deixar-se aproximar de informações estranhas, estrangeiras, em vez de afastar-se delas” (Idem: 109).

Sobre o percurso percorrido para a análise dos dados, o processo se deu “num primeiro momento, pela organização de todo o material” (Ludke & André, 1986: 45). Para tal, utilizámos uma estratégia indutiva (Yin, 2018; Amado, 2014) fazendo uma leitura exaustiva dos dados obtidos, e, fomos “brincando” com os dados e os manipulando, de maneira a atribuir-lhes códigos para identificar conceitos/abstrações de interesse, conforme indica Yin (2018). Nessa etapa, seguimos o conselho de Peretz (2000: 140), segundo o qual “não será eliminada nesta altura qualquer parte deste longo texto, tudo deverá ser catalogado: será dado um nome a cada sequência”.

Esse é um procedimento aberto, de maneira que “a opção é de construir um sistema de categorias puramente induzido a partir da análise, ainda que subordinado ao background teórico [da investigadora/]do investigador” (Amado, 2014: 314). Para compor essa fase inicial, de organização das ideias, foi importante também a formulação de hipóteses e objetivos, ou seja, o momento de interrogação sobre a verdade das primeiras ideias elaboradas, provenientes das primeiras leituras, assim, a construção de afirmações provisórias, de finalidades gerais (Bardin, 2011). Deste modo, “a pouco e pouco, a leitura vai-se tornando mais precisa” (idem: 96).

Num segundo momento, e com o texto “em mãos”, o processo passou por identificar essas tendências e padrões “buscando-se relações e inferências num nível de abstração mais elevado” (Ludke & André, 1986: 45). Nesta fase, procurámos consolidar um processo de “administração sistemática das decisões tomadas” anteriormente (Bardin, 2011: 101) de maneira a “se chegar a um sistema de categorias que pare[cesse] satisfatório” (Amado, 2014: 318).

Foi o momento de tratar o material recolhido, ou seja, codificá-lo. Isso quer dizer, transformar os dados brutos numa representação do conteúdo, de maneira a esclarecer as características do conteúdo que se fala (Bardin, 2011). A codificação se iniciou com um processo de recorte, através da fragmentação dos documentos disponíveis, formando assim Unidades de Registos (UR) (Amado, 2014). Cada UR “é uma unidade de significação codificada e correspondente ao segmento de conteúdo considerado unidade de base, visando a categorização” (Bardin, 2011: 134).

O processo seguinte foi o de comparação e ordenação das unidades de significação, visando agrupar as de sentido igual ou próximo, assim como a eliminação do conteúdo que não foi codificado anteriormente. Através desse novo agrupamento foi possível descortinar outros sentidos não visíveis até ao momento” (Amado, 2014: 319).

Estas duas fases resultaram em dois mapas conceituais compostos por um sistemas de categorias e subcategorias exaustivo. Um referente às notas de terreno da observação participante e da *live stream* do P.E.D.R.A, e outro referente ao material escrito pelas/os jovens, fruto de um exercício de interpretação e que precisou ser revisitado com frequência, para encontrar o que melhor combinasse com a investigação que fizemos. Como podemos ver de seguida:

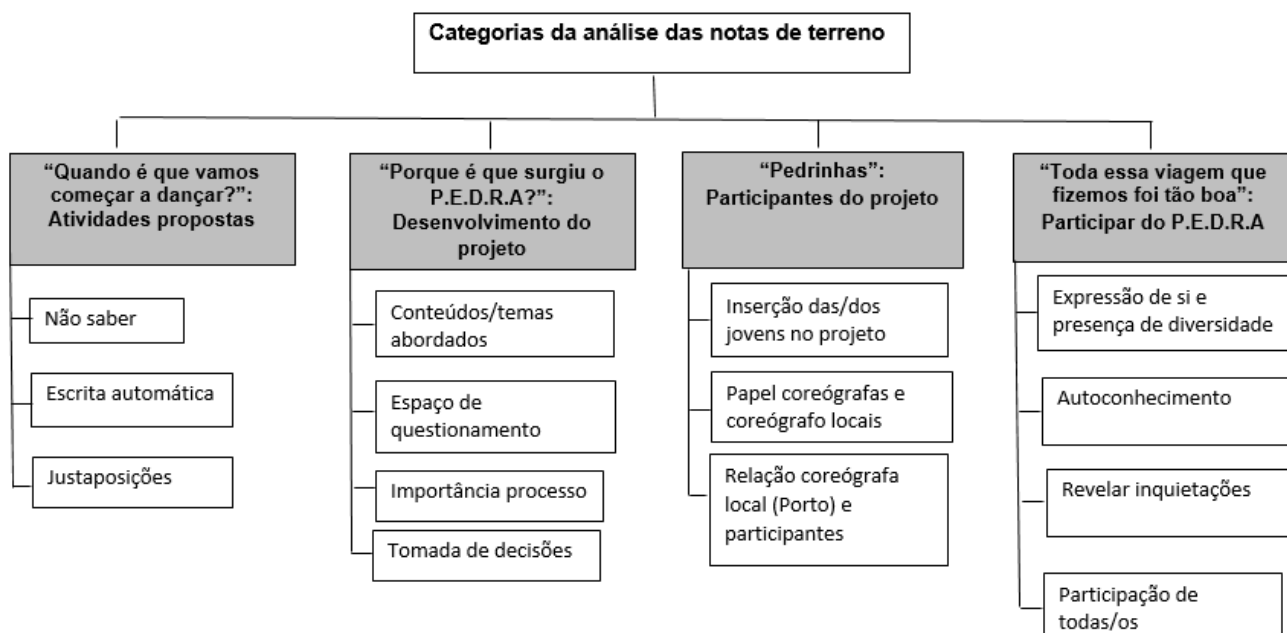


Figura nº2: Categorias de Análise das Notas de Terreno

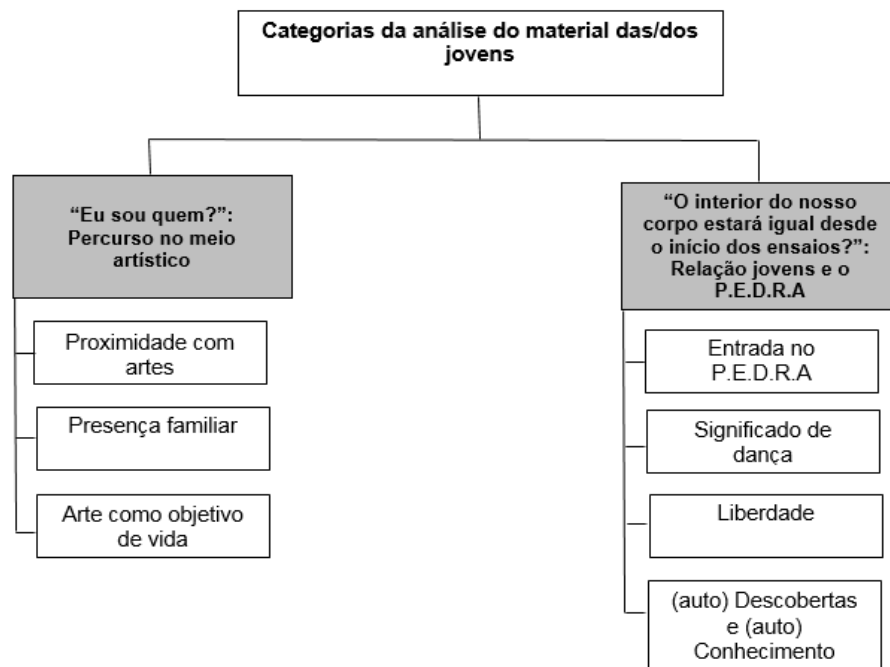


Figura nº3: Categorias de análise do material escrito pelas/os jovens

Por fim, para complementar a matriz de elementos que formam esta análise, e numa atitude mais descritiva, Bardin (2011) e Amado (2014) apontam para a importância de indicar uma compreensão/contextualização do traço geral das unidades de registo, as quais aqui chamamos de indicadores, conforme aponta Amado (2014), caracterizando um “processo intermediário entre as categorias (e subcategorias) e as unidades de registo (portanto, fragmentos dos textos)” (Idem: 332).

O capítulo a seguir, dedica-se à apresentação e interpretação dos resultados. Optamos então, por uma escrita “narrativa que descreve, analisa e interpreta o caso” (Amado, 2014: 141), trazendo um carácter que segundo Amado (Idem) foge do convencional, cientificamente falando, ao propor uma escrita reflexiva, com aspectos literários e trazendo a minha voz enquanto investigadora, sem abster-se dos cuidados éticos necessários, encaminhando uma escrita que respeita tanto o ponto de vista como as vontades das/dos participantes. Dividimos a apresentação e interpretação dos resultados em um conjunto de pontos, dispostos no capítulo seguinte, e que reúnem as categorias e subcategorias delimitadas tanto das notas de terreno como do material escrito das/dos jovens, e ressaltam uma reflexão em torno dos objetivos estabelecidos.

Capítulo V - “O que tudo isto significa?”: apresentação e interpretação dos resultados

1. “Isto irá ajudar-me a desenvolver?”

Durante o exercício de escrita automática de perguntas, no desenvolvimento do P.E.D.R.A. - Porto, foi colocada, por uma das/dos jovens, a questão título deste tópico. Nos propomos então, trazê-la para o contexto da educação artística e da participação jovem. Como ponto de partida, na esteira de Berger (2004), compreendemos que intrínseco à noção de participação, é preciso considerarmos desenvolvimento que seja endógeno, quer isto dizer, um “desenvolvimento que se pensa pelas próprias pessoas, que se pensa no local, que não é a reprodução de um modelo exterior, quaisquer que sejam suas qualidades ou virtudes e que, além disso, não repousa num processo de transmissão” (idem: 17).

Segundo a literatura, um trabalho seja desenvolvido com jovens (Camacho, 2004; Dayrell, 2003; Pais, 1990), seja frente a própria ideia de formação de públicos - cujo objetivo é central na proposta do PARALELO e atravessa o desenvolvimento do P.E.D.R.A. (Lopes, 2009; Lacerda, 2010), precisam considerar a noção de sujeitos como heterogêneos, com interesses e visões de mundo plurais.

Consequentemente, o que nos parece importante, é um entendimento de que existem desenvolvimentos, e não só um desenvolvimento, quando falamos sobre participação. É necessário compreendermos que existe uma pluralidade de identidades culturais, de modo que o desenvolvimento proveniente da participação só pode ser considerado no âmbito das próprias histórias individuais (Berger, 2004). Não faz sentido falarmos de participação se é imposto um modelo universal do sujeito, se são propostos comportamentos uniformes, é necessário haver uma proteção das identidades culturais (Bordenave, 1994; Berger, 2004).

Em diálogo com as finalidades da educação artística, em Eisner (2002), encontramos que ela deve auxiliar as/os educandos a reconhecer o que é único, pessoal e até mesmo o diferencial em si e no seu trabalho, de forma a fomentar uma visão pessoal de cada um.

Nesse aspecto, podemos encontrar no P.E.D.R.A. elementos expressivos de diversidade e diferenças, reconhecidos pela própria coreógrafa local, do grupo do Porto, que comenta em relação às/os jovens: “eu vi tantas diferenças e vi tantas possibilidades de passar a idade adulta” (VS em NT12 - 14/06/20). Como observadora participante, lembro-me de durante as sessões, a participante 16 escrever ou falar em inglês e Sete utilizar da língua russa, ambas por serem de famílias estrangeiras; ou então o fato de Alice que não é Alice cantar fado e tocar instrumentos; Príncipezinho não ter experiências com dança mas ter feito peças profissionais de teatro; assim como o participante Camilo, que em meio as/os demais jovens que apontam um anseio de futuro profissional junto à carreira

artística, ter comentado que quer ser médico. Durante as sessões, as expressões de participação também foram diversas. Como observadora via frequentemente Laranja empolgado querendo opinar e comentar algo, enquanto a coreógrafa local sempre tinha que pedir a opinião do participante 11, senão sua timidez não o deixava falar.

A partir deste universo, compreendemos que é impossível “dissociar a pluralidade dos públicos da pluralidade das culturas e da pluralidade, ainda, dos modos de relação com as obras culturais” (Lopes, 2009: 6). A título de exemplo, vamos olhar para os modos que Alice que não é Alice e Mint utilizaram/lidaram com a proposta do não saber (trazidas por VM em uma esfera da escrita e da dança). Enquanto Alice que não é Alice transportou a proposta para tocar seu instrumento, contrabaixo, Mint trouxe uma filmagem dançando, fazendo o seu não saber, em meio ao ar livre, com árvores e sons de pássaros.

Assim percebemos no P.E.D.R.A. um espaço que estimula às expressões de cada participante. Isto é enfatizado, no grupo do Porto, no próprio tema de trabalho sugerido pela coreógrafa local, VS: *o aqui e o agora*, as identidades, com uma proposta de acessar às questões internas e diversas de cada participante.

Ora, se a noção de desenvolvimento endógeno propõe a não reprodução de um modelo exterior, o P.E.D.R.A. apresenta um: o repertório de VM. No entanto, esse “modelo” serviu como um modo de instigar um trabalho, e não no sentido da transmissão e da reprodução. Confirma-se isso com o depoimento de Principezinho. Ele diz que imaginava que o P.E.D.R.A. seria um lugar onde você chega, te dão uma coreografia pronta, você decora, trabalha nela e depois apresenta a um público, mas que, logo na primeira sessão, percebeu que o projeto seria diferente dessa ideia, e que ele iria gostar do modo que através do qual iriam trabalhar.

Ainda no sentido de desenvolvimento endógeno e fomento da visão pessoal de cada jovem participante, vejamos, por exemplo, o primeiro contato das/dos jovens com o exercício do não saber. Foi proposto um trabalho com movimentos no modo de busca de uma zona desconhecida, uma busca que não fosse pensada e que as/os participantes se permitissem serem levadas/os pelo próprio movimento não intencional. Vale ressaltar que nesse primeiro contato não foram dados nem exemplos, nem fórmulas de como que se dança pela ideia do não saber. Apenas foi proposto, pelas coreógrafas, que as/os jovens explorassem as suas zonas desconhecidas. Após irem para a prática e investigarem cada um o seu não saber, a coreógrafa VM propôs que escrevessem as estratégias que utilizaram para fazê-lo. Em seguida, sugeriu que compartilhassem com as/os demais do grupo. Entre as sugestões mencionaram: fechar os olhos; fazer um faz de conta pensando em uma história; focar uma atenção ao próprio corpo e pensar em uma música para se deixar envolver; relaxar os braços alegando que assim se deixa mais solto o corpo; pensar

nos amigos e em momentos bons; articular a ideia do não saber e acompanhar a voz da VM pela sala a dizer para manterem um foco na realização de movimentos sem pensarem, e apenas deixarem os corpos fluírem. Depois do momento de escuta, VM propôs que repetissem o exercício, agora com novas ideias e percepções que partiram das próprias e dos próprios participantes. Compreendemos dessa situação, que o caminho não foi imposto, transmitido ou reproduzido, mas antes um caminho descoberto e compartilhado, que levou as/os jovens a adquirir, e ao mesmo tempo construir, por elas/eles mesmas/os, um conhecimento relativo à formação artística: o trabalho da dança contemporânea pelo não saber.

Mediante a exploração do não saber, é acompanhado um processo de auto-análise, e que traz, para as/os participantes, como contributo, (auto)descoberta e (auto)conhecimento, em relação aos seus corpos.

“O P.E.D.R.A., para mim, foi um refúgio no qual consegui libertar-me e conhecer o meu corpo” (Lua).

“Aprendi a sentir o meu corpo, a ouvi-lo e a compreendê-lo, aprendi a soltar-me como nunca antes tinha feito” (Príncipezinho).

“Me ajudaram a soltar-me, a fazer coisas com o meu corpo que nunca tinha feito, a descobrir de certa forma, aquilo que vai na minha cabeça- com os exercícios de escrever frases, perguntas e palavras...” (Príncipezinho).

“O P.E.D.R.A. foi uma grande auto-descoberta pessoal e uma excelente valorização de um corpo numa sociedade” (Alice que não é Alice).

Outra situação interessante, foram as questões que eram trazidas pelas/os jovens e também incorporadas no projeto. Como em uma pausa, de uma das experimentações que estavam fazendo, o momento que seria para beber água e descansar, se tornou em uma conversa sobre um tema que surgiu entre as/os participantes: a nudez no palco, a nudez no meio artístico. Esse momento também foi enfatizado no relato escrito pela Lua:

“A verdade é esta, durante as horas em que estivemos todos juntos fomos descoberto imensas coisas interiores e exteriores, fomos tido debates de coisas que nunca na vida teria pensado (o que é incrível porque de facto o que nos uniu e nos fez conhecer melhor uns aos outros e até mesmo a nós próprios foi a comunicação) e uma delas foi a nudez em palco” (Lua).

Como observadora participante, lembro-me de nesse dia todas/os opinarem sobre o assunto, e apresentarem entre si opiniões diferentes, como Lua que defendia que é

preciso normalizar a nudez no palco, enquanto 16 expressava um desconforto no assunto e dizia não achar necessário defender essa questão. No final, não chegaram a uma opinião que fosse afirmada e defendida pelo grupo, não que precisasse e nem que fosse esse o intuito, mas acabou por ser um espaço de discussão e troca de opiniões sobre o assunto.

Atendendo ao referido, além de uma esfera de conhecimento sobre um assunto que pode ser considerado “polêmico”, a nudez relacionada às artes, o espaço do P.E.D.R.A. configura-se como um espaço de construção de conhecimentos e de descobertas feitas em conjunto, promovido pelo próprio grupo constituinte do projeto, por algo local, algo deles.

1.1 Desenvolvimento, participação ou formação de públicos?

Não podemos deixar de compreender os conhecimentos desenvolvidos durante a participação das/dos jovens no projeto, pelo caminho da formação de públicos, considerando que o P.E.D.R.A. se inscreve nas ações do PARALELO, e esse é um dos seus objetivos principais.

Tendo como referência os quatro discursos institucionais da mediação e educação em Morsch (2016) (afirmativo, reprodutivo, desconstrutivo e transformador, referidos no capítulo II, tópico 1.1)³⁸, no que concerne à formação de públicos, encontramos como uma lógica mais prevalecente a ideia de educar o público de amanhã, o público futuro (no discurso reprodutivo) e na qual se valoriza predominantemente o acesso ao patrimônio cultural instituído.

Morsch (idem) diz que neste discurso o intuito é educar o público de amanhã, e nos casos de indivíduos que não frequentam instituições do gênero, cabe à mediação e à educação encontrar formas de introduzir os públicos à arte. No caso do P.E.D.R.A., a estrutura do projeto previa a participação de jovens com ou sem experiência em dança. Na sua 3ª edição, no quadro de participantes do grupo do Porto, havia uma predominância de participantes cujos interesses, antes da entrada no P.E.D.R.A., incidiam sobre o meio artístico. Por outras palavras, antes de entrarem no P.E.D.R.A. as/os jovens já frequentavam teatros e espaços artísticos, embora algumas/alguns não possuísem um contato anterior com a dança. Dentre eles, três participantes não tinham envolvimento com a dança, e dois deles apontaram ter anseios com o mundo das artes na forma de futura profissão, como atores.

³⁸ Vale retomar que a discussão proporcionada por Morsch (2016), é em torno do contexto de museus, mas que permite uma relação com o contexto que aqui se trata.

"Eu acho que estes projetos são pérolas, são pérolas preciosas, porque quem passa por estes projetos não fica igual, eles não ficam iguais e nós também não estamos iguais. E por isso, que é uma maneira muito inteligente, e muito justa e muito generosa, de colocar a dança contemporânea, o seu patrimônio, e a sua importância no corpo destes jovens" (NT12 - 14/06/20).

No que concerne à formação de públicos no contexto do P.E.D.R.A., e quando Morsch (2016) se refere a "proporcionar acesso a um importante patrimônio cultural" (idem: 3), interpretamos neste caso o "acesso" ao patrimônio da dança contemporânea, em específico, ao patrimônio da dança portuguesa, a dança de VM. Nessa lógica, resultou num alargamento da compreensão da dança contemporânea, como apontam os relatos de Lua, Laranja e Príncipezinho.

"No início tudo me deixava confusa, não havia nada ali que eu chamasse de dança. Antes de ter começado a pesquisar a fundo o trabalho da Vera Mantero, tinha uma ideia e um conceito muito quadrado do que era a dança e para mim a dança era muito resumida ao ballet e ao contemporâneo, até que ao longo das sessões fui tendo fases em que me apercebia que a dança é aquilo que nós queremos que seja. É a nossa dança, a dança de cada um"(Lua).

"A dança contemporânea trouxe-me algo muito importante, pois ensinou-me a dizer que a dança não tem que propriamente ser algo belo, mas sim algo onde nós podemos expressar sem regras. A Vera Mantero foi uma grande impulsionadora para perceber isso, e que ferramentas poderia usar para alcançar essa libertinagem na dança"(Laranja).

"Essencialmente aprendi que a dança não se resume a decorar uma coreografia e a reproduzi-la da melhor forma possível. A dança é uma arte incrível onde aprendemos imenso sobre o nosso corpo, fazemos com ele coisas que não sabíamos sermos capazes. A dança é uma forma de falarmos, de nos expressarmos de dizer aquilo que nos vai na cabeça sem precisarmos sequer de falar" (Príncipezinho).

A coreógrafa LB diz-nos que as/os participantes do P.E.D.R.A. "serão potenciais espectadores, seja de dança contemporânea, seja de outras formas de performance contemporânea. Espectadores que não vão estranhar, que já vão olhar para estes objetos de uma forma que acolhe estes objetos de uma outra maneira" (LB em NT12 - 14/06/20). Nesse sentido, é possível localizar no projeto a expressão de uma das finalidades da educação artística, o de estímulo à criação e a experientiação aos diferentes elementos estéticos da arte, de modo a auxiliar na forma de ver e de responder às artes e também compreender o papel delas na cultura (Eisner, 2002), principalmente quando a arte à qual

o projeto se refere é a dança contemporânea com uma qualidade performativa, marcada por um trabalho muitas vezes visto como estranho, esquisito, incompreensível, feio, não dança (Setenta, 2008).

Então, um sentido que podemos atribuir à esfera educativa do projeto, é o sentido de uma experiência vivencial da/do participante com os objetos da arte e cultura, neste caso, com a dança contemporânea performativa.

“A ideia é a de um público que atue diante do que vê, mas que seja tocado para viver uma experiência de deslocamento, deixando de ser apenas espectador para “assumir-se” um sujeito que reconstrói, por seus saberes e suas referências, o próprio trabalho do artista, como coautor” (Lima, 2008: 157).

Através desta referência, não falamos de uma ideia de públicos (e de formação) que meramente “transita” por territórios diversos e múltiplos. Em específico, não falamos de as/os jovens simplesmente “transitarem” pelas obras de Vera Mantero, mas sim de se relacionarem de corpo todo com esta linguagem (idem). Por este motivo consideramos que no P.E.D.R.A. não se fala mais somente numa dança da Vera Mantero e do seu repertório, mas antes numa dança da Sete, da V. , da Lua, do Laranja, da 16, da Mint, do Principezinho, da Alice que não é Alice, do 18, do 11 e do Camilo.

2. “É aquela frase que importa mais o processo que o resultado, acho que foi isso”

Um ponto enfatizado diretamente pelas/os participantes, foi a importância do processo em relação ao produto final, sobre o qual nos debruçamos nesta secção. Laranja diz que eles tem um produto final que está muito “fixe”, mas que ele sinceramente ficava bem se não tivessem um produto para apresentar, porque pensando em meados de dezembro de 2019 e tudo que tiveram até o final do projeto, ele poderia repetir e fazer de novo, porque o que ele apreende é muito mais o processo do que o resultado final, “é o que eu tiro para mim” enfatiza o participante. Principezinho também diz, face à proposta de continuar o projeto através da vertente online, que o processo já valeu toda a pena, de que a apresentação final já nem seria necessária. Uma das participantes comenta: “toda essa viagem que fizemos foi tão boa que valeu a pena mais que o resultado final”, e outro participante completa “é aquela frase, que importa mais o processo que o resultado, acho que foi isso”.

É importante ressaltarmos, que antes da mudança do projeto para uma vertente *online*, devido a pandemia da Covid-19, a participação das/dos jovens envolvia, também, uma expectativa em torno da apresentação final e tudo que ela representava:

o fato de ser em Lisboa, o que implicaria um deslocamento e alguns dias juntas/os em outra cidade; a apresentação em um teatro de renome nacional; o encontro com os outros grupos. Como refletiu VS na *live stream* do P.E.D.R.A., “acho sim, tinha muita importância o encontro em Lisboa, até porque, era uma coisa que se falava desde a primeira sessão, e dúvidas é “quando que vamos para Lisboa?”” (NT12 - 14/06/20).

“Ela confirma que vão dia 6 para Lisboa e que só retornam dia 8. Imediatamente Lua solta um “AAAH” de alegria e todos expressam um sorriso, ficaram empolgadas/os com a notícia. Camilo diz que está feliz que não vai dormir com as 30 pessoas que ele está acostumado a dividir quarto. Percebo ali a empolgação e a importância que dão a ida à Lisboa, a viagem. VS chama a atenção que para irem é preciso terem algo, e por isso pede para que se foquem no que estão a fazer, para se dedicarem ao processo, mas ela complementa e diz que sabe que na idade delas/es é empolgante mesmo viajar e ficar um tempo fora de casa” (NT3 - 04/01/20).

Não ir para Lisboa acabou sendo uma frustração para todas/os, mas não anulou a importância que o processo de desenvolvimento do projeto representou: “Este projeto deixou-me muito feliz, porque apresentou-me imensas coisas novas, embora admita que fiquei triste por não podermos apresentá-lo ao vivo pois era um “brilho” diferente!” (Laranja).

Segundo Eisner (2008) “nas artes os fins podem seguir os meios” e neste processo, os fins mudam, de modo que, abre-se mão de um controle e de uma previsão, predispondo-nos à incerteza, à exploração e à descoberta, aspectos estes segundo o autor devem ser valores que precisam ter lugar no sistema educacional. Este é um aspecto importante, também, na definição de educação de Dewey, a qual segundo Anísio Teixeira (2010: 38), “por ela, o fim (o resultado) da educação se identifica com seus meios (o processo), do mesmo modo, aliás, que os fins da vida se identificam como processo de viver”. Logo, todas as fases do processo educativo, sejam as primeiras ou as últimas, apresentam igual importância e colaboram para que o ser se eduque.

A partir da coreógrafa local, VS, podemos refletir sobre esta questão e compreender uma das forças inerentes, ao P.E.D.R.A.-Porto. Numa sessão, VS questionou o que as/os jovens pensavam para o vídeo final e de que modo poderiam colaborar neste processo. Ela disse para não se limitarem, para pensarem em todas ideias possíveis, sem empecilhos, e afirmou que “é importante nesse momento deixarem-se ir, porque muitas vezes no processo o que é impossível pode ser transformado no possível, e nesse processo de tradução e passagem do impossível

para o possível, é que se transforma em outras coisas” (NT9 - 02/05/20).

Quando pensamos nos meios guiando os fins, estamos falando também sobre os objetivos e propósitos do projeto. Num primeiro plano, por parte da organização do projeto, o objetivo do P.E.D.R.A. é determinado por “descobrir e apropriar-se do repertório de [uma/]um [coreógrafa/]coreógrafo de renome nacional”³⁹. Porém, o que descobrir? Como descobrir? Como apropriar-se do repertório? Qual o resultado dessa apropriação? São propósitos que não foram fixados.

Em Dewey (1997) encontramos alguns pontos que nos fazem refletir sobre este processo. O autor aponta a ideia segundo a qual na educação o propósito é ser um empreendimento cooperativo e não ditado por uma figura superior. Desta forma, tanto a proposta que estrutura e forma o arcabouço do projeto, como as propostas e sugestões da mediadora no cotidiano das sessões do P.E.D.R.A. - Porto, não são um molde para formar um resultado já estabelecido, já elaborado, mas antes suas sugestões são um “ponto de partida a ser desenvolvido dentro de um plano por meio de contributos a partir da experiência de todas as pessoas envolvidas no processo de aprendizagem” (idem: 72).

É interessante que esta perspectiva tenha sido perceptível na apresentação do exercício final, momento de encontro dos três grupos que compõem o P.E.D.R.A. A partir da obra de VM foram formados três vídeos finais totalmente diferentes entre si. Enquanto o grupo do Porto fez um trabalho transversal das obras de VM e abordou as questões do “aqui e agora” e da identidade de cada participante, o grupo de Lisboa trouxe uma perspectiva das palavras e, também a sala de ensaio, e a brincadeira com os sons. Viseu utilizou um elemento no seu vídeo, cabeças de manequins, de modo a abordar as questões que passam “dentro das nossas cabeças” e para acompanhar, utilizaram a música “socorro” do artista brasileiro Arnaldo Antunes. E dentro destes três vídeos, encontram-se trechos de cada jovem, de cada participante, que também se mostram diferentes entre si. A base do projeto foi a mesma, mas a forma através da qual apropriaram do repertório e o direcionamento de cada grupo deu-se de formas variadas e diferentes.

Segundo Teixeira (2010), a educação, para Dewey, considera que todas/todos “participam ou podem participar do caráter educativo de suas experiências” (idem: 39), enfatizando que a educação não pode ser vista localizada em um período da vida que prepara o ser para um futuro, para uma “fase” que está por vir. Neste sentido, chamar as/os jovens para trazerem suas questões, para serem cooperantes do processo de desenvolvimento do projeto, além de exaltar a participação delas e deles no caráter educativo de suas experiências no projeto, marca simultaneamente um reconhecimento

³⁹ Trecho retirado do folder de divulgação do cronograma do PARALELO de Setembro de 2019 a Julho de 2020.

das juventudes não como uma passagem para a vida adulta, antes como uma categoria social importante e válida por si só (Dayrell, 2003).

O processo mostra-se importante e não como uma preparação para se colher os resultados depois, mas, ele não deixa de ter efeitos após seu término. Em diálogo com Eisner (2002), constatamos que uma das finalidades da educação artística é assegurar que as/os estudantes desenvolvam diferentes formas de ver e construir significados sobre o mundo, de modo que “a educação como um processo, pode ser pensada como a que permite que indivíduos aprendam como assegurar uma ampla variedade de significados e a aprofundá-los ao longo do tempo” (idem: 45).

“Levo do P.E.D.R.A um afeto e carinho enorme, levo conhecimento, levo o significado de “grupo”, levo uma aprendizagem de uma vida. Estou muito contente com tudo e comigo mesmo por ter ido e não pensar em voltar atrás, acho que este projeto é sem duvida um projeto para a vida e que nos prepara para a vida e para nós próprios.” (V.)

“Diz que comentou com uma amiga que até consegue usar isso que aprendeu no P.E.D.R.A., em outro contexto, como o contexto escolar [sobre Laranja].” (NT9 - 02/05/20)

“Como já disse, fui para este projeto aprender a dançar mas agora que está quase a acabar percebi que aprendi muito mais do que isso.” (Príncipezinho).

A tónica dada ao processo de trabalho praticado do P.E.D.R.A. mostra-se como uma força motriz do próprio projeto e da sua identidade ao nível de uma educação artística, cuja racionalidade se orienta pelo princípio de as/os jovens julgarem sobre os seus próprios meios de trabalho numa relativa ausência de regras. Por outro lado, encarado como um todo, o P.E.D.R.A. envolve todos os segmentos criados pelos grupos de acordo com as interações estabelecidas em cada contexto. Assim, o trabalho desenvolvido no projeto não se encerra nas delimitações do que é o P.E.D.R.A.: pode constituir-se numa transgressão, para o cotidiano e para as esferas do dia a dia de cada participante.

3. “Somos seres tortos a partilhar momentos”: as relações no P.E.D.R.A. - Porto

O P.E.D.R.A. é um “sítio de encontro” (LB em NT12 - 14/06/20), é um espaço de construção coletiva, de trocas, e de relação entre as/os participantes, entre participantes e coreógrafa local e de relação das/dos participantes com elas/eles mesmas/os. Comprometemo-nos então, neste tópico, a explorar os relacionamentos dentro do projeto.

Antes de tudo, é importante nos aproximarmos de quem são as/os jovens que participam do projeto, assim como seus percursos em relação ao universo das artes. Há

um ponto predominante entre elas/eles: experiências anteriores com a dança e o meio artístico, e também, anseios futuros, profissionais, com essa área.

Desde diferentes tipos de dança como o ballet, hip hop, jazz, dança contemporânea, dança moderna, rancho e samba, perpassam as experiências delas/es, como também, relacionadas à música - como o canto, contrabaixo (com Alice que não é Alice), viola de arco (com Mint) -, ao teatro, e até mesmo ao circo como aponta V. Nos relatos de Príncipezinho, V., Sete e Mint, há também uma ênfase na importância e na influência que a família tem, para a relação delas e dele com o meio artístico.

O percurso das/dos jovens, em relação às artes, apresenta-se como em construção, com experiências passadas, experiências presentes e anseios futuros, sendo o P.E.D.R.A. mais uma experiência a compor este percurso. Como exemplo, o participante 11 que comenta que resolveu participar do P.E.D.R.A. porque quer ser ator, ou como diz Laranja “o pedra foi só mais uma ferramenta para poder chegar onde quero e tanto ambiciono!”. Desta forma, um aspecto que apresenta-se como transversal a estas experiências pessoais das/dos jovens, é o fato de conciliarem diferentes estudos e percursos que se relacionam às artes, de maneira a enfatizarem nos relatos escritos, opções e escolhas que foram feitas no decorrer das suas experiências.

“Terminei o regime articulado, deixando de parte a viola de arco, pois ao longo do tempo fui perdendo o seu interesse. Saí também da dança, mas apesar disso, nunca a deixei, tal como a música sair completamente da minha vida” (Mint).

“Quando entrei para teatro na EAJP, tive que compilar dois cursos ao mesmo tempo (música e teatro) e foi um processo complicado de adaptação” (Alice que não é Alice).

“Quando chegou o nono ano e tinha de escolher um curso para o secundário, eu ainda não conhecia a EAJP, ainda nem sequer imaginada a existência de escolas como esta! (...). Este último ano do ensino básico, foi muito importante para o meu desenvolvimento como futura artista porque tive a chance de viajar em um projeto de intercâmbio dedicado ao Teatro. E foi poucos dias antes da minha partida para a primeira viagem que eu descobri a EAJP” (Sete)

Outra questão comum nos percursos pessoais das/dos jovens, é o destaque para as artes como um objetivo de vida, ultrapassando uma ideia de *hobby* ou de um sonho.

“Pensei que era um hobbie mas ao longo dos anos acabei por cair na realidade, ou seja, seguir dança!” (18)

“Porém, acima de todos esses meus “hobbies” estava a minha maior paixão que era o Clube de Teatro. Desde o quinto ano de escolaridade que não me imagino a fazer nada a não ser Teatro ou Cinema. Sim, parece muito cedo para uma decisão definitiva, o mesmo pensaram os meus pais, mas os anos passaram e o meu objetivo se tornava cada vez mais claro e sólido.” (Sete)

A partir de um entendimento sobre os percursos pessoais das/dos jovens, é interessante também compreendermos que há uma ideia de pertença, de modo que falar das/dos participantes do P.E.D.R.A. - Porto, é falarmos também de um grupo.

“Perguntei a ele [,Camilo,] se já conhecia as/os demais (...) Ele diz que não, mas que tem a impressão que sim, que considera todo mundo ali como amigos, até mesmo mais amigos que gente que ele conhece a mais tempo” (NT4 - 25/01/20)

“Aprendi que fora do meu círculo de amigos há muitas outras pessoas incríveis que partilham gostos semelhantes aos meus.” (Príncipezinho).

“Levo do P.E.D.R.A. um afeto e carinho enorme, levo conhecimento, levo o significado de “grupo”.” (V.).

Para Marques (2011), dependendo da maneira que a dança é ensinada⁴⁰, ela pode proporcionar canais de relação do ser consigo mesmo, com os outros e com o mundo. Esta forma de ensinar, seria oposta a aulas de dança com técnicas codificadas que apresentam passos que já são pré-determinados e coreografias prontas.

Tal como enfatizado nesta dissertação, o trabalho com o corpo no projeto deu-se principalmente pela abordagem do “não saber”, pelas escritas automáticas e através de justaposições (escrita/fala e prática corporal; visto e sentido; controle e descontrolo; racional e irracional). Estas práticas envolveram atividades em conjuntos e atividades individuais, e muitas vezes, atividades individuais que acabavam por ser coletivas. Quando eram compartilhadas, tais atividades eram apresentadas para as/os demais para que houvesse uma troca de experiências, percebendo-se que um mesmo estímulo pode provocar construções de sentidos diferentes e diversos.

Para melhor entendermos este aspecto, invocamos um exemplo de quando as/os jovens levaram (por pedido da VS) trechos de escritas (de livros, de poemas, de músicas,

⁴⁰ Marques (2011) faz uma discussão em torno da dança ensinada no contexto escolar, mas apresenta elementos pertinentes e que podem ser discutidos em outros contextos educacionais, como o P.E.D.R.A.

etc) com os quais se identificavam e tinham afinidade. Numa primeira fase, com estas escritas, houve um momento de leitura e de compartilhamento sobre o que cada um trouxe; depois, passou-se para uma vertente corporal: transformar os trechos trazidos em movimentos. Em seguida, estes movimentos receberam espaço em outra escrita: as/os jovens escreveram partituras descrevendo os movimentos que haviam feito e que compunham a sua criação. Na segunda parte da proposta, voltaram a realizar os movimentos, agora com as partituras escritas como guia. Nesse momento a coreógrafa local trocou as partituras entre elas/eles, de modo que as/os jovens receberam a parte de uma ou de um colega. A missão agora era realizar a partitura da outra pessoa, para que depois, apresentassem lado a lado, a pessoa autora da partitura e a segunda pessoa, que a interpretava. Para finalizar, VS sugeriu que a pessoa intérprete tivesse acesso ao material original da/do colega, e que lendo o trecho trazido, pudesse agora criar a sua própria interpretação corporal. E, novamente, este processo de trabalho foi apresentado para todas e todos.

Este exercício marca um trabalho individual, depois um compartilhamento, seguido da ideia de uma outra pessoa se colocar no lugar de quem a fez, e por fim, a ideia do novo, da releitura e da pluralidade de visões sobre uma mesma coisa. Houve um momento de conversa no final deste processo, em que cada jovem opinou sobre o que sentiram de diferente vendo outra interpretação da partitura que escreveram e do material que trouxeram. “Eu achei que ela interpretou mais literalmente o meu texto, seguindo as palavras”; “eu senti que ela usou mais as expressões faciais para mostrar o que o texto queria dizer”. VS, neste dia, comentou que com a atividade teve a intenção de provocar um olhar em cada um, para perceberem na/o outra/o uma falta nelas/es mesmas/os, ou seja, perceber algo que não faziam ou não utilizavam, através do olhar para outra leitura feita a partir da mesma proposta.

Neste sentido, para Marques (2011), no ambiente educativo, a forma através da qual propõe os conteúdos da dança de modo a aproximarem uma formação de uma rede de relações, pode ser um dispositivo que proporcione possibilidades de diálogo com o mundo, com a realidade que vivemos. Logo, “corpos que, dançando, criam vínculos, tornam-se corpos relacionais, corpos (portanto pessoas) que sabem, querem e prezam a comunicação, o olhar, a consideração e diálogo com o outro” (idem: 34).

Neste aspecto, retomo uma fala de Lua, que comenta: “de facto o que nos uniu e nos fez conhecer melhor uns aos outros e até mesmo a nós próprios foi a comunicação”. Podemos considerar a comunicação tanto pela fala e com momentos de troca de informações, como quando VS levou um livro, da síntese da cultura portuguesa, que compõe uma coleção da história da dança em Portugal, representam um esforço da

coreógrafa em contextualizar, as/os jovens, a respeito da NDP, de modo a trazer informações sobre quem é VM (e seu repertório) no contexto português - esse exemplo também é apontado por VS, na *live stream* do P.E.D.R.A, como um exemplo de quando podemos pensar a educação no projeto. Outro momento, foi quando VS se empenhou em contextualizar as/os participantes, contando que antes do P.E.D.R.A ela já conhecia VM, que teve um encontro com o trabalho da coreógrafa durante sua tese de mestrado, em crítica da arte, cujo trabalho ela fez com uma obra de VM, revelando sua proximidade e familiaridade com a artista. Também, podemos compreender como trocas de informações, por parte das/dos participantes, como exemplo quando contaram como foi a chegada delas/es no P.E.D.R.A., momento este que Príncipezinho contou que foi seu pai quem o disse para participar do projeto, e as/os demais estudantes da EAJP contaram que foi a própria escola que apresentou esta oportunidade.

Como também, pela proposta de trabalho do P.E.D.R.A. com o corpo, podemos enfatizar a comunicação no projeto para além das palavras, como Mint e Alice que não é Alice mencionam, respectivamente: “Aprendi a confiar e a relacionar-me com o corpo do outro; a estar atenta a tudo o que me rodeia; a compreender a importância do olhar”; “Considero-me uma amante de palavras, mas nesta viagem elas não eram essenciais comparado com o que um olhar e um toque tinham a capacidade de transmitir”.

Há, no entanto, que entrar aqui em linha de conta com um outro ponto importante: a relação entre a mediadora/coreógrafa local, VS, e as/os participantes.

“Nunca senti, nunca me pus, nem senti - não sei se eles sentiram, ou não -, este papel de professor também. Tentei ser mais co-intérprete do trabalho da Vera, tentei que eles sentissem, como eventualmente os intérpretes da Vera se sentem co-intérpretes também, portanto, tentei sempre des-hierarquizar, digamos assim, estas questões. E a pouco, também dizia, que eu lhes dei um chão.” (VS em NT12 - 14/06/20).

Esta fala é do ponto de vista da coreógrafa local. A ideia de “dar um chão”, aproxima-se da ideia de Paulo Freire (2011), quando o autor aponta que ensinar “não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (idem: 33). Este intercâmbio de posições entre aqueles que ensinam e aqueles que são ensinados pode ser encontrado nas características dos discursos desconstrutivo e transformador, propostos por Morsch (2016) e já referidos por mim no capítulo II (tópico 1.1), de modo que o processo educativo acaba por ser compreendido como um ato recíproco (não excluindo as relações de poder que o estruturam).

Também na análise de Honrado (2007) o autor reflete sobre dois caminhos possíveis para quem é responsável pela mediação: ou ocupar uma posição onisciente

perante o público (partindo de um conhecimento universalista e absoluto), ou através de um sentido de partilha. Neste segundo sentido, o público é visto como pró ativo, de modo que a proposta de mediação, quando é feita em determinados sentidos, é capaz de “gerar uma multiplicidade de outros que retornando ao programador lhe fornecem, por um lado, informações preciosas sobre o caminho a seguir e, por outro, vão progressivamente enriquecendo a sua capacidade de se dirigir e de comunicar a/com os seus públicos” (idem: 21).

Compreendemos que a esfera da educação do P.E.D.R.A., que também é uma esfera da mediação, é construída em conjunto com a mediadora e participantes, como quando VS perguntou às/aos jovens para juntos definirem “o que somos agora” (frente a mudança do projeto para a vertente virtual), ou quando ela as/os questionou sobre o que desejariam ter no espetáculo. No seu conjunto, foram sentidos que progressivamente dirigiram o projeto, e também enriqueceram a capacidade de a mediadora se dirigir e comunicar com públicos, neste caso, jovens. Tal é perceptível quando VS relata:

“Eu aprendi imenso sobre a adolescência. Porque eu vivi-a não aprendi sobre ela. E nesse processo aprendi imenso sobre a adolescência. E sobre a adolescência de agora e sobre a adolescência que apanha com um confinamento em cima. Pra mim foi revelador, estar com [estas/]estes [miúdas/]miúdos.” (VS em NT12 - 14/06/20).

Na quinta sessão (NT5 - 01/02/20), VS apresentou alguns vídeos sobre as obras de VM para que as/os jovens pudessem conhecer o trabalho da artista (aponto aqui um esforço de “dar chão”). Esse momento foi interessante porque em cada vídeo a mediadora convidava as/os jovens a exporem suas impressões e ideias. Num comentário de Lua, ela disse que não considerava dança o que viu de VM, e em seguida 11 apontou que não era dança mesmo, que para ele era teatro. O diálogo continuou e foi nessa altura que VS perguntou qual seria então a intenção de não ser dança, apesar de o título do vídeo, que havíamos visto, se chamar “A dança do existir”.

Reforça-se, com este exemplo, o significado da tarefa de quem educa, tarefa essa q que não deve ser um mero ato de transferir, de depositar, de oferecer, mas sim, uma tarefa de desafiar a/o educanda/o, de maneira que ela/ele possa produzir a sua própria compreensão do que vem sendo comunicado numa troca dialógica (Freire, 2011).

4. “É estranho que eu posso fazer coisas agora que eu não podia antes?”: o sentido de autonomia e de corpos cidadãos

Vale retomarmos o fato de o P.E.D.R.A. ser um projeto que se localiza na agenda política cultural do município do Porto, e que segue uma lógica em co-produção com três grandes teatros/cidades. Tal significa, que antes de iniciar a sua 3ª edição, o projeto já tinha uma estrutura definida. Tendo esta ideia em mente, e face às questões da participação, Bordenave (1994) explica que este conceito não representa necessariamente um processo espontâneo e livre de organização. A participação pode ser provocada e organizada, mas sem que isto seja manipulação, no sentido de um processo honesto, que priorize a autonomia.

Segundo Berger (2004), a noção de autonomia pode assumir uma ideia ambígua, no sentido de: eu digo que uma pessoa é autônoma e então deixo resolvida a questão da/o outra/o, livrando-me de qualquer responsabilidade e de qualquer papel frente a outra pessoa. O autor indica que pensar a autonomia pela noção de participação, é ter o entendimento de poder, e que uma pessoa que o possui, exerce-o em conjunto com outras/os. Para melhor entendermos esta questão, voltamos a atenção para a lógica das tomadas de decisão realizadas no desenvolvimento do P.E.D.R.A.

Um exemplo de tal lógica foi o momento de interrupção do projeto frente à pandemia da Covid-19. Foram dois meses em que o projeto ficou em modo de pausa, correspondendo ao período de confinamento que o país passou em março/abril de 2020. Com a saída gradual do confinamento, VS reuniu online com as/os jovens e explicou que, frente ao contexto da pandemia, a hipótese de haver uma apresentação final, com os três grupos, em Lisboa, estava anulada, mas que, a partir da sugestão das coreógrafas e do coreógrafo envolvidos, foi proposto continuar o projeto numa vertente online, com o intuito de cada grupo produzir um vídeo final e o apresentarem num encontro/espetáculo virtual. Este momento marca uma decisão importante com a qual o projeto precisou lidar: continuar com o trabalho que estava sendo feito no âmbito do P.E.D.R.A? Se sim, como? VS perguntou às/aos jovens o que achavam, para juntas/os definirem - em suas palavras - “o que somos agora”.

Esse momento, pode ser explicado por Berger (2004), como um ato participativo e coletivo de decisão, em que o poder de alguém é exercício em conjunto com as/os demais. Trata-se de uma ideia segundo a qual nunca somos cidadãs e cidadãos sozinhas/os, todas/os cooperantes têm tanta legitimidade para tomar uma decisão assim como quem detém poder.

“(...) ele diz que pensou em iniciar o espetáculo com uma tela preta e que vai ganhando cor ao longo do espetáculo, e que podia começar com algumas frases e depois vídeo “dos pedras” a dançar sem pensar” (sobre o 18 em NT9 - 02/05/20).

“Laranja [...] diz que teve várias ideias, que resumindo ele pensou em trabalhar a vulnerabilidade, o não saber, e diz que uma vez falamos sobre uma ideia de provocar, uma sensação de mostrar o que vai acontecer mas no fim não mostrar. Ainda, em sua lista, indica incorporar o texto das perguntas, ou mesmo poemas e textos no próprio corpo; disse sobre explorar o poder de um corpo, que um corpo pode ter, explorar o poder que consegue ter na presença do vestido por exemplo, assim como as emoções e sensações através do corpo. Também, a ideia do que as perguntas podem provocar”(NT9- 02/05/20).

“Alice que não é Alice retoma a fala e lista sua ideias: primeiro em explorar uma união psicológica, o transe em que entravam ao fazer os exercícios. Ela então pergunta se os demais entenderam o que ela quis dizer e eles concordam com a cabeça e Vera diz que foi muito legal essa atitude de envolver os outros, que eles precisam entender que estão a apresentar para todo o mundo e não somente para ela”. (NT9- 02/05/20).

“16 retorna a ler a lista feita, ela diz que pensou como figurino camisolas grandes para todo mundo, pensou também no uso da ideia da escrita automática mas na forma de fala, e que poderiam ter cadeiras, mesas e/ou adereços para usarem como apoio, assim como usaram a parede em alguns exercícios já feitos. Ela também se recorda de exercícios em que tiveram interação entre elas/es, e diz que podiam utilizar o exercício de “apoiar na outra pessoa” - aquele que fizeram em grupos de três pessoas-, e que a música teria que ser alguma que induzisse ritmo, e que em algum momento a música podia parar e eles ficarem como estátuas”. (NT9- 02/05/20).

Esses trechos representam algumas das ideias que foram apontadas pelas/os jovens enquanto conversavam em torno da questão: “o que queremos para nosso espetáculo?”, e posteriormente se culminaram nos vídeos individuais que compõem o vídeo final do grupo.

Podemos situar esses exemplos nas características que permeiam a noção de participação. Em Berger (2004) encontramos que a participação envolve a cidadã e o cidadão nas tomadas de decisões (concepção, elaboração, realização e avaliação) da vida social e de suas atividades, assim como no sentido proposto no ensaio de Hart (1992), quando se refere à participação como um processo de compartilhamento de decisões que afetam a vida individual e a vida comunitária.

“Então ela [,VS,] pergunta como queriam fazer, se todos apresentavam juntos ou se apresentavam de outra maneira. Lua diz logo que seria melhor se apresentassem todos juntos. Laranja sugere ser feito metade e Camilo diz que era melhor que não fossem sozinhos mas que não fossem todos ao mesmo tempo. Então conversam entre si e concordam em ser metade e metade.” (Momento de decisão a respeito de como apresentariam um dos exercícios propostos em NT4 - 25/01/20)

No que concerne à avaliação, durante o desenvolvimento do projeto, foi criado o hábito de após cada proposta de experimentação, todas/os reunirem numa roda de conversa para um momento de *feedbacks* assim como para trocarem experiências. Em alguns momentos, utilizavam da escrita para cada um registrar sensações e ideias sobre o que haviam feito. A respeito de uma avaliação global do projeto, quando o P.E.D.R.A. passou para sua vertente *online*, houve um momento culminante para discutirem a respeito do trabalho que haviam desenvolvido antes - que “se resume em duas vertentes: as palavras e o descontrolo de movimentos, mas um descontrolo com o técnica e prática” (VS em NT8 - 23/04/20). Laranja comentou que o não saber representa uma vontade de procura e traz uma ânsia de querer mais coisas. Já Príncipezinho comenta que através das propostas do projeto aprendeu mais sobre ele e sobre seu corpo.

Quando VS reuniu os vídeos individuais num único vídeo final, para apresentarem no encontro *online*, o grupo realizou uma sessão prévia à estreia, para analisarem e avaliarem o que achavam do vídeo. Alice que não é Alice revelou que gostou do vídeo final, mas que as partes dela não a representavam; Sete também comentou que não viu no vídeo final uma “expressão genuína” do que realmente aprendeu e sentiu no P.E.D.R.A., que ela queria ter passado outra ideia com seus vídeos. Então, frente a isso, retomo o tópico anterior, a comunicação. Foi importante um diálogo entre VS e as/os jovens, no âmbito do qual juntas/os retomaram a proposta do vídeo final, para compreenderem que o intuito não foi fazer um resumo do que foi o P.E.D.R.A. Porto. O vídeo final representaria mais um dos exercícios e das experimentações propostas, o que exigiu escolha, recorte, classificação, decisões sobre o que fazer/gravar.

Ainda a respeito da autonomia, retomo Pais (2005: 63) no momento em que refere que “embora [as/]os jovens sejam considerados dependentes de socializações de vária ordem, [elas/]eles reclamam direitos de autonomia”. Vejamos, quando as/os jovens discutiram sobre a nudez no palco/nudez no meio artístico, Lua expressou a sua posição de ser a favor da “dança nua”, ela “diz que vivemos em uma cultura asfixiante, que o nosso corpo é arte, que não deveria ser visto como tabu o corpo nú” (NT7 - 22/02/20). Entretanto, a jovem pontuou que talvez não dançaria nua, no momento presente, por respeito à sua mãe que, segundo ela, “não entenderia” esta relação entre

arte e nudez. Nesse exemplo, Lua tomou uma decisão e construiu um posicionamento crítico frente a uma reflexão, e que no caso foi estimulada no contexto da participação do projeto. Tal observação remete-me uma vez mais para Freire (2011) no momento em que diz que são nas experiências e nas consecutivas decisões tomadas que a autonomia vai-se construindo, configurando-a “enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser” (idem: 72).

Podemos inferir, então, que o P.E.D.R.A., enquanto espaço educativo, mantém uma relação com a autonomia no sentido de se encontrar “centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade” (ibidem). Esse sentido é encontrado de forma direta na escrita da participante Mint, quando ela diz

“Fui à primeira sessão, à segunda, à terceira e a cada sessão que passava o meu interesse pelo projeto aumentava, dado que era algo totalmente novo e cativante. Desenvolvemos pequenos exercícios, coreografias, frases, palavras, que no final iríamos juntar. E tudo com uma condição: não sabermos, não pensarmos, ou seja, deixar a nossa criatividade e liberdade fluírem para formar um projeto melhor e autónomo” (Mint).

Na escrita da participante, nota-se a ênfase dada ao não saber, ao não pensar, ambas formas de expressão trabalhadas no projeto, através da dança contemporânea. Considerando que “corpos que dançam são potenciais fontes vivas de criação e de construção, de reconfiguração e de transformação dos cotidianos” (Marques, 2011: 32), tal questão convida-nos a prestarmos atenção na forma através da qual se lida com os corpos nas diferentes instâncias do projeto, uma vez que, podemos questionar-nos, se o trabalho desenvolvido contribuiu para educar corpos “que eventualmente sabem dançar ou educar cidadãos que se apropriam da dança para fazer alguma diferença no corpo/mundo em que vivemos?” (ibidem).

Nesta linha de raciocínio, e em diálogo com a noção de autonomia, faz sentido pensarmos em corpos cidadãos. Enquanto corpos que fazem escolhas sobre dançar (o que e como), corpos cidadãos se envolvem em um processo de reflexão crítica sobre suas escolhas, e isto reflete-se nas formas de diálogo com o mundo em que estão inseridos (Marques, 2011).

O trabalho desenvolvido no P.E.D.R.A. estimula um não controle, um não saber, mas isto não quer dizer que não haja autonomia e poder de decisão. Uma vez que, não há alguém a ditar o quê e como deve ser feita a dança no projeto, “não saber” e “não

pensar” tornam-se em dispositivos críticos para as/os participantes lidarem consigo e com as suas interrogações, se auto proporem a descobrirem formas de movimento, formas de dança. Nesta perspectiva, lidar com corpos que dançam como corpos cidadãos/cidadãos, é pensarmos no exercício, e até mesmo, na reivindicação da cidadania.

Apesar da noção de cidadania encarar múltiplas perspectivas e significados (Moya 2003; Menezes, 2005; Pais, 2005), ela não está alheia ao que investigamos sobre o P.E.D.R.A., uma vez que, segundo Caetano et al (2016) é impossível não relacionarmos a possibilidade de “participação enquanto expressão dos direitos de cidadania ativa” (idem: 13). Neste contexto, a participação constrói ativamente a cidadania como forma de transformação e mudança do mundo social (Azevedo, 2009). Ora, para que possamos falar de cidadania a nível global, é preciso antes que ela seja exercida localmente (Pais, 2005). Assim sendo, sobre o exercício e a construção da cidadania o contexto do P.E.D.R.A. chamou-nos a atenção para um aspecto que se atravessou no meu trabalho de interpretação e análise: a cidadania íntima.

5. “Eu sinto que no P.E.D.R.A. ficamos nós mesmo quando não estamos”: cidadania íntima

No vídeo final, do grupo do Porto, há um momento em que uma das participantes⁴¹ utiliza uma das perguntas que foram trazidas durante a atividade de escrita automática - “qual a minha orientação sexual?”. No vídeo a jovem faz um “jogo” com a frase articulando voz e expressão corporal, assim como durante as sessões, cuja pergunta foi trazida em mais do que um exercício por outras/os jovens.

Além desse exemplo, temos a já mencionada temática da nudez no meio artístico, que durante o desenvolvimento do projeto foi uma dimensão debatida, repercutindo questões sobre a vulnerabilidade e fragilidade humana, tanto em discussões, como também, no próprio trabalho com o corpo. Para ilustrar, vejamos uma das composições do vídeo final. Um dos participantes, com a câmara posicionada de um modo a cortar seu rosto do vídeo, focalizando no seu tronco, sobe suas mãos passando-as pelo seu peito. Começa a desabotoar sua camisa. A câmara desce como espectadora/observadora sinto uma tensão pensando sobre o que está por vir. Vemos seu umbigo e a camisa aberta. Suas mãos seguram sua calça de treino pelos lados, e começa a baixá-las pela parte de

⁴¹ Optamos por não identificar, mesmo com o uso de pseudônimos, para reforçar o anonimato das/dos jovens, considerando que o vídeo pode ser consultado através das redes sociais.

trás. Antes que pudesse expor seu corpo à nudez, a câmera logo muda para seus pés, que vestidos com meias pretas se movimentam alternando para meia ponta.

“(...)precisa ser naturalizado o corpo nú, enquanto um corpo artístico, enquanto algo identitário e próprio de cada, e que a nudez não deveria ser vista como uma vulnerabilidade” (NT7 - 22/02/20).

“VS questiona o que os jovens pensam sobre a apresentação final, e ela compartilha que pensando no que conversaram e nessa ideia de nudez e vulnerabilidade, podiam trabalhar algo que incomode quem assiste mas sem o fazer (por motivos óbvios), como se nessa ideia de vulnerabilidade, fingissem no começo da apresentação que vão tirar as roupas, e alguém opina em até mesmo afirmar ao público que vão ficar nus ali, mas que no fim, a nudez não é em si o ato de tirar a roupa, mas vão ficar nus de outras formas de se demonstrar e de tirar todas as camadas que “escondem” o eu identitário de cada. E nesta ideia, durante a apresentação provoca-se um sensação em quem assiste, uma certa ansiedade e questionamento com o que vai acontecer” (NT7- 22/02/20).

“(...)o que discutiram sobre a fragilidade humana, a vulnerabilidade, sendo que esta discussão e todo trabalho feito por eles no P.E.D.R.A se reflete na sociedade de agora, de que estamos prestes a ficarmos todos nus” (Sobre fala de VS em NT8 - 23/04/20).

““Eu sinto que no P.E.D.RA ficamos nus mesmo quando não estamos” uma das meninas disse”(NT8- 23/04/20).

“Agora então é a vez de 16, ela diz que tem 15 pontos que já havia mandado antes para Vera, e que eles são: a simplicidade, como um plano preto e só uma luz, muito simples; O brincar com a ideia da vulnerabilidade mas em vez de tirar roupas, vesti-las de maneira a se tornar menos vulnerável; a ideia de andar descalços em torno da ideia da vulnerabilidade e também de liberdade e de cautela(...)”.(sugestões de 16 para a apresentação final em NT9 - 02/05/20).

O intuito de trazermos estes fragmentos tem por objetivo compreendermos que o trabalho através da dança contemporânea no espaço do P.E.D.R.A. - fazendo o uso do não saber, das escritas automáticas e das justaposições-, desvela questões referentes à esfera privada, à intimidade das/dos participantes, bem como questões relativas à orientação sexual, ao relacionamento com o corpo, à identidade, à nudez e à vulnerabilidade.

O que me parece importante é que estas questões, assim como outras relacionadas com as formas de viver as nossas vidas, têm mudado a concepção das questões colocadas

na natureza pública, no desenvolvimento do século XXI (Plummer, 2003a; 2001). Tal mudança, ou alteração de ponto de vista, sugere “um conjunto de preocupações emergentes sobre os direitos de escolher o que fazemos com os nossos corpos, os nossos sentimentos, as nossas identidades, as nossas relações, os nossos géneros, os nossos erotismos e as nossas representações” (Plummer, 2003b).

Para Plummer (2001) estas questões estão aparecendo na agenda dos governos ocidentais, de tal forma que este novo campo de investigação e política - que vai “da violência doméstica/sexual e direitos reprodutivos à política de identidade e discriminação de género/sexual” (idem: 238) - tem crescido através de práticas sociais que ele denomina, provisoriamente, (cf. Plummer, 2003b; 2001), como “cidadania íntima”⁴².

“Quando nos movimentamos à força de cada um, aquele espaço que estamos a ocupar deixa de ser uma simples sala de ensaio e passa a ser um paraíso próprio no qual está rodeado de coisas que só a nós nos pertencem e de pensamentos e horizontes que abrimos a partir de descobertas feitas antes e enquanto usamos a expressão corporal” (Lua).

Daqui decorrem automaticamente algumas questões sobre a noção de cidadania íntima e o P.E.D.R.A: o fomento destas transformações - trazer questões da intimidade para o público - muitas vezes são vistas, e têm como reação, um “pânico moral” (Louro, 2001), apontadas como declínio e decadência. Mas, por outro lado, podemos ver que estas transformações mostram um desejo de subjectividade, significando que estamos a ganhar um maior controlo sobre as nossas vidas (Plummer, 2003a), e eu diria também, em outras palavras, de autonomia política.

Podemos exemplificar este ponto retomando a discussão sobre a nudez no palco, quando Lua escreve no seu relato: “esta anormalidade que a sociedade planta na nudez cria o preconceito dos corpos e se a nudez fosse mais aceite as imperfeições que existem nos corpos não iriam ser consideradas imperfeições sequer”. Isto é, do ponto de vista de Lua, há uma ênfase no modo através do qual a sociedade se revela frente à nudez no palco, vendo esta como uma anormalidade, gerando preconceito dos corpos. Em contrapartida, para a participante, trazer esta questão ao projeto, assim como outras no desenvolvimento do P.E.D.R.A., representa “um refúgio no qual consegui libertar-me e conhecer o meu corpo” (Lua).

⁴² Para Plummer (2001: 238) a cidadania íntima é “um conceito sensibilizador que propõe-se analisar uma pluralidade de discursos e histórias públicas sobre como viver a vida pessoal num mundo moderno tardio, onde somos confrontados com séries crescentes de escolhas e dificuldades em torno das intimidades”.

A noção de cidadania íntima dialoga também com o trabalho em torno da dança contemporânea, pela performatividade. Este trabalho carrega uma necessidade de mudanças, que fazem parte de um processo de constituição de sujeitos e sociedades, na busca de resposta às mais diversas inquietações (Setenta, 2008). “A performatividade se interessa pela presentidade do presente que está em movimento. Vive-se a globalização, tempo das redes de circulação de ideias, materiais, pessoas; do deslocamento e descentralização de poderes e crenças” (idem: 83). De maneira semelhante, a noção de cidadania íntima perpassa pela ideia de que novas figuras de cidadãos/cidadãs podem estar em construção, no sentido em que a cidadania íntima perturba e desafia “muitas das nossas ideias mais estimadas e tradicionais, tidas como certas sobre os nossos corpos, os nossos géneros, as nossas famílias, os nossos jovens e velhos, o nosso erotismo” (Plummer, 2001: 251).

Dessa forma, interpretamos o P.E.D.R.A. como um espaço de novos usos e novas apropriações, seja do repertório da dança contemporânea de Vera Mantero, seja do repertório individual de cada participante, assim como da própria construção do sujeito, a qual pode ser vista pela noção da cidadania íntima.

6. “Foi para mim um refúgio no qual consegui libertar-me e conhecer o meu corpo”: exploração da zona do não saber e suas repercussões

Num dos vídeos enviados por Mint, a participante escreveu, numa parede de azulejos, frases que trazem pontos marcantes a respeito da sua participação no P.E.D.R.A. Incorporado na versão do vídeo final do grupo do Porto, também foram feitas sobreposições no vídeo de Mint com áudios de falas das/dos participantes, retirados durante as sessões. Nestes fragmentos há um ponto que é bastante enfatizado e que aparece com frequência: o não saber - “Articular o não saber”; “A dança é saber fugir do saber”, “Porque que é que não usamos o não saber mais vezes?”, “Porque que é que quando usamos somos julgados e nos tratam como malucos? Gosto de ser maluca”.

O não saber é uma busca de articulação entre uma zona desconhecida e o adentrar em esferas próprias de cada um, de “se desconectar do que se sabe e procurar movimentos e formas que não conhecem” (NT1 - 18/12/20), de “não se censurarem” (NT1-18/12/20). Pelos apontamentos das/dos participantes, e também pela minha observação participante, é impossível, quando falamos do P.E.D.R.A. Porto, não falarmos do trabalho com o não saber.

Na literatura, é possível compreender que falar de um não saber

“não significa, de fato, simplesmente não saber, não se trata somente de uma falta ou de um defeito. Significa, pelo contrário, mantermo-nos na exata relação com uma ignorância, deixar que um desconhecimento guie e acompanhe os nossos gestos, que um mutismo responda limpidamente pelas nossas palavras” (Agamben, 2014: 164).

À luz deste raciocínio de Agamben, a proposta de trabalho do P.E.D.R.A. assenta numa relação com a ignorância, de modo a que as/os participantes propositadamente explore a sua zona desconhecida, a sua zona ignorante. E por que deixar que um desconhecido nos guie? Por que explorar a ignorância? Qual a relação entre esta exploração do não saber e a educação?

Para Freire (2013) não existe saber e nem ignorância que sejam absolutos, todo o saber traz consigo a ideia de superá-lo, marcando que a sabedoria parte da ignorância. Paulo Freire traz-nos a ideia segundo a qual o sujeito é um ser inacabado, condicionado historicamente, mas não determinado. Nessa medida, o sujeito sabe-se inacabado, encontra-se numa constante busca de ser mais, enquanto sujeito de sua própria educação e não como um objeto. Nos relatos das/dos jovens a respeito do percurso delas/es no universo das artes, é possível identificarmos uma busca por algo mais, por algo que agregue suas vidas.

“No princípio, confesso que estava um pouco indecisa se havia de participar ou não, pois nunca tinha participado em algo daquele género. No entanto, pensei que talvez me fizesse bem experimentar algo novo e que aprendesse muitas mais coisas importantes.” (Mint)

“Quando descobri o projeto P.E.D.R.A não pensei duas vezes em entrar nele e ter a possibilidade de ter mais bagagem e conhecimento.” (V.)

“Entrei no P.E.D.R.A com o principal objetivo de aprender a dançar.” (Príncipezinho)

Se com Freire (2013) e Agamben (2014) compreendemos que manter uma relação com a ignorância é uma das formas de desenvolvermos e criarmos conhecimento e saber, também é significativo, compreendermos que através destas formas de expressão - pelo não saber -, pode acontecer uma ruptura com aquilo que se considera ser o saber dominante. Tal ruptura pode relacionar-se com a ideia de “*unlearning*”, mobilizada no referencial teórico. A sua potência acaba por ser uma forma de rejeitar de modo ativo (i.e., não é somente um processo reflexivo mas que também envolve a prática) formas de conhecimento, e de ação, que são dominantes, privilegiados, excludentes e até mesmo podem ser violentas (Sternfeld, 2002).

No contexto do P.E.D.R.A. este saber dominante com o qual se rompe, pode ser pensado em diferentes esferas. Podemos interpretar rompimento com um saber da dança (os modos de fazê-la, de se relacionar com ela, de ensiná-la e até o próprio ato de dançar), assim como o saber do corpo (as formas de relacionamento com o próprio corpo, com o corpo da outra pessoa, com as possibilidades de utilizar e de ser esse corpo). Nesse sentido, no desenvolvimento do projeto, não houve uma ênfase no que é belo, não existia um modelo já pronto de como se deveria dançar, não existiam movimentos estabelecidos que o corpo deveria seguir, não existiam materiais específicos para serem utilizados, não eram estabelecidas quais questões abordariam no projeto, etc. A ênfase que se deu no decorrer do P.E.D.R.A. - Porto, foi no processo individual, próprio de cada participante, não ignorando a esfera coletiva e a interação com as/os demais, de maneira a transitar e a percorrer todas formas, cores, vontades, e a respeitar a outra pessoa. A propósito, e tal como pontua Alice que não é Alice, em sua reflexão sobre como elas/eles lidam conscientes com o não saber: “se ela quer mandar o pé direito para o lado esquerdo está tudo certo, mas se alguém quiser fazer oposto também está certo”.

A noção “*unlearning*” no contexto do P.E.D.R.A. é uma forma de vermos uma negação com o que aprendemos da dança, do corpo e até mesmo da educação. Como conversam VM e LB, na *live stream* do P.E.D.R.A, a importância de no projeto atuarem e não deixarem nenhuma vertente de dança “para trás”, em um sentido de partilha entre elas e as/os participantes, de modo a não unidirecionar o sentido educativo “para educar para o gosto” (LB em NT12 - 14/06/20), ou seja, o esforço das coreógrafas e coreógrafo locais, foi de não apontar “isto é dança, pronto então vamos fazer isto” (LB em NT12 - 14/06/20). Para LB isso é uma agenda política, e que VS indica a necessidade de ser um trabalho com profissionais que tem formação na área educativa com jovens nesse tipo de contexto artístico.

Sternfeld (2016) traz a noção “*unlearning*” de Spivak, e aponta que não é um processo que representa evitar conhecimentos hegemônicos, mas sim em formular processos que são contra hegemônicos. De forma semelhante, encontramos na qualidade performativa um sentido contra hegemônico (Butler, 1997; Setenta, 2008), e de questionamento, de descentramento (Setenta, 2008). Cujas propostas são exploradas no repertório de VM com as/os jovens, através do “não saber”, que representa uma busca, uma exploração, que indica um percorrer em sentido oposto ao usual, ao normal, e não simplesmente negar o que já se sabe.

Segundo VS, estas propostas em torno do “não saber” não se configuram como técnicas, elas são em si formas de expressão. Esta ideia é assegurada pelo relato de Mint,

quando diz: “curiosamente, este género de trabalho que experimentamos é algo incrivelmente libertador”. Mint enfatiza ainda que “articular o não-saber, que é algo que todos deviam experimentar e descobrir a sensação mágica e deslumbrante que este proporciona. Uma sensação de confiança e de, especialmente de LIBERDADE”.

“Disse que o “não saber” (que ele não sabe como caracterizar - uma técnica, uma dança??) representa uma vontade de procura, e que sempre traz uma ânsia de mais coisas. Como exemplo, uma das reverberações, é que o faz questionar sobre seu próprio futuro, que antes era fiel a um percurso na dança e que agora cogita um percurso no teatro”.(Laranja em NT8 - 23/04/20)

“Ele argumenta que já ouviu muito falarmos nas sessões “Estou a ficar louco” neste período [de confinamento frente a pandemia da COVID-19], e que o não saber esta associado a isso e que ele tinha essa sensação de louco quando fazia o não saber”(Príncipezinho em NT9 - 02/05/20).

“Outra ideia é de que se for ele a fazer um movimento vai ser de um jeito, e não vai ser igual a outra pessoa, em relação a maneira como interpretam as coisas, “o meu não saber pode ser diferente de outra pessoa”” (NT9 - 02/05/20).

Nos fragmentos apontados, podemos perceber em que sentido alguns elementos como a diversidade, a procura, a descoberta, a experiência, etc. nos levam a compreender o universo educativo no P.E.D.R.A. Percebemos que o desenvolvimento do projeto não buscou cultivar uma acumulação de conhecimentos e uma bagagem de informações nas/nos jovens, mas sim explorar questões do cotidiano, da intimidade, conhecimentos, e adaptações a um mundo que vive em mudança.

7. “Porque estamos a fazer estas perguntas?”: fomento da interrogação

O título aqui apresentado segue uma reflexão em torno do desenvolvimento do projeto P.E.D.R.A. no que concerne ao uso da exploração do não saber, das escritas automáticas e das justaposições, mas, em específico, direcionamo-nos para uma compreensão sobre o estímulo ao questionamento, isto é, o trabalho de fazer perguntas.

“E foi sempre muito, muito gratificante, e muito interessante ver a forma como estes participantes se (re)apropriaram destes objetos [repertório de VM], os reviveram, e os

fizeram reviver-lhes deram respostas, ou revisitaram as respostas que foram dadas nas peças que já existem, ou encontraram as suas respostas para as questões colocadas nestas peças ou para as questões colocadas pelos meus procedimentos habituais, digamos assim.”(VM em NT12 - 14/06/20)

“E ao se atravessarem eles próprios nestes procedimentos, estas experiências, são eles próprios, a receber de si próprios as respostas, porque de repente essas coisas já não são tão esquisitas, essas coisas ou são jubilatórias, ou muito divertidas, ou fazem descobrir coisas, fazem se questionar, de repente a coisa esquisita transforma-se num texto, transforma-se numa voz, transforma-se num procedimento no espaço, e de repente é a própria experiência do procedimento que dá a resposta. A final isto não é uma coisa tão estranha assim, isto faz-me ter experiências, vitalizam partes de mim próprio, de mim própria.” (VM em NT12 - 14/06/20)

“Como o tema é o aqui e o agora, faz sentido utilizar a escrita, para trabalhar a partir das necessidades e das perguntas internas de quem participa, ela ainda me diz que expressar para fora é fácil, mas ali o exercício vai ser interno a partir de cada pessoa.” (conversa com VS em NT3 - 04/01/20)

No seguimento desses excertos, convido-as/os agora a revisitarem comigo, um dos exercícios realizados durante as sessões do P.E.D.R.A. Porto: foi proposto pela coreógrafa local o exercício de escrita automática, mas agora em forma de perguntas. A proposta foi um trabalho a ser feito da cabeça para o físico, isto é, para as mãos, para o papel, de modo a escrever perguntas sem interrupções, fossem elas quais fossem ou sobre o que fossem, a única ênfase foi que não parassem de as escrever. Como resultado, surgiu um leque de perguntas diversas, inquietações das mais variadas formas: “Porque é que eu não estou exausta?”; “Sou de outro país?”; “Os meus pés sempre pesaram tanto?”; “Qual a minha orientação sexual?”; “Como é que eu estou aqui?”; “O cão vomitou por causa do desconhecido?”; “Isto irá ajudar-me a desenvolver?”; “De onde vem a felicidade?”; “Porque é que o meu lápis é verde?”; “Porque será que sou mulato e a minha irmã não?”; “Porque estamos a fazer perguntas?”; etc.

Interpretamos o exercício não como uma busca de perguntas que exigem respostas, não se quer refletir em torno do “como é que os pássaros voam?” ou então discutir “porque é que os cães gostam de brincar?”, mas sim, como um exercício de acesso interno a inquietudes, e também como uma porta que se abre para o ato de perguntar. Logo, interpretamos que a atividade centra-se mais em (auto) questionar e não em obter respostas.

A atividade não se encerrou aí. Assim como o repertório de VM, após fazerem a lista de perguntas pela escrita automática, VS propôs uma justaposição que o que foi escrito no papel passasse para o corpo, para a dança. Esta atividade foi muito rápida, foram oito minutos que estiveram a se organizar e então apresentaram, lado a lado, cada um fazendo a sua sequência de movimentos. Eu e a coreógrafa éramos a platéia presente. Não que fosse preciso uma plateia, esta apresentação era uma forma de concretização para elas/eles mesmas/os sobre o que haviam explorado. Enquanto observava cada corpo na sua dança, sem saber quais perguntas foram o ponto de partida e que deram origem aos movimentos, percebi diferentes indagações, diferentes formas de passar a informação. Digo isto de acordo com as diversas ênfases reveladas na dança de cada um, fossem pelos movimentos realizados, alguns rígidos outros fluídos, fossem pelas velocidades dos mesmos, pelo uso ou pela falta de repetições.

Compreendemos então “que toda dança é auto-explicativa, mas não explicativa de um significado que esteja fora dela” (Setenta, 2008: 109). De acordo com esta perspectiva a dança de cada jovem é explicativa do seu próprio sentido, das suas próprias perguntas e questões internas, e ali já não importava mais quais foram as perguntas, mas sim, o que aqueles corpos com a sua dança revelavam.

Estas perguntas foram retomadas em outras sessões, num trabalho de justaposição entre o escrito e a prática corporal, entre o irracional e o racional. As/os jovens, com a lista de perguntas em mãos (elas foram colocadas todas em uma única lista, mas sem identificação), selecionaram aquelas que faziam mais sentido para o momento presente (ou seja, como já estávamos em outro tempo, distante de quando haviam feito o exercício da escrita automática, foram atribuídos novos sentidos para as perguntas) e trabalharam isto através do corpo. Na quinta sessão (NT5 - 01/02/20), que foi um dos momentos em que retomaram a lista de perguntas, VS propôs que se dividissem em dois grupos, e que um grupo assistisse o outro, e anotassem os elementos e movimentos que chamassem atenção. Eu neste dia realizei o exercício de escrita junto com ela elas/eles, e anotei algumas coisas, entre elas: utilizaram da parede para criar um diálogo; foi feita justaposição de perguntas “por que é que o cérebro tem luz, faz anos, tem pêlos, voa, é mulado e minha irmã não?”; outra pessoa estava a fazer do braço um “inimigo” e havia ali uma luta entre um braço e outro, enquanto um tentava escapar para um lado, o outro ia atrás e tentava detê-lo; interagiram entre si; Laranja fez um jogo com suas roupas, e ameaçava tirá-las e até mesmo baixou os calções.

O que queremos trazer para discussão através destes exemplos, é pensarmos no ato de questionamento e de auto questionamento, como algo que não é exclusivo do domínio do oral e escrito, mas também de uma esfera corporal, principalmente quando

consideramos o corpo em movimento como uma linguagem (Porpino, 2018; Freire & Faundez, 1985; Setenta, 2008;).

Outro ponto, é questionarmos qual a importância de se fazer perguntas e questionamentos. Sob o olhar da educação, podemos pensar com Freire e Faundez (1985), a importância de estimular a pergunta em contextos educativos. Os autores relacionam o ato de perguntar com a existência humana e com a transformação de mundo, no sentido de um estímulo à criatividade, ao risco da invenção e reinvenção. Por outras palavras, uma vez que estimulamos estudantes e educandas/os a perguntar e perguntar-se, estimulamos ela/ele a encontrar por si só as respostas de forma inteligente e sensível, configurando-se ainda a possibilidade de um ato participativo no seu processo de conhecimento. “Uma educação de perguntas é a única educação criativa e apta a estimular a capacidade humana de assombrar-se, de responder ao seu assombro e resolver seus verdadeiros problemas existenciais. E o próprio conhecimento” (idem: 52).

“Depois de um tempo de exploração [VS] pediu que falassem qual o primeiro membro do corpo que avançava para dar um passo. A primeira jovem a responder disse “pé”, depois os demais foram dizendo “calcanhar”, estava quase unânime de que era o calcanhar. VS perguntou se mais alguém queria falar algo e veio um tímido “talvez um joelho”, e ela disse: - “então temos: pé, calcanhar e talvez um joelho”. Ela pediu para que parassem e tentassem as três alternativas que foram ditas, experimentando. Elas/eles mesmas/os chegaram à conclusão de que na verdade era mesmo o joelho quem primeiro avança ao andar para frente” (NT2 - 19/12/19)

“E aqui, é um completamente diferente, nós não estamos a dar respostas, nós estamos a ajudá-los a colocar perguntas. É portanto, é uma viagem diferente sim” (HV em NT12 - 14/06/20)

Relativamente ao exercício “colocar perguntas”, Eisner (2008) enfatiza que no processo educativo as/os estudantes precisam “aprender a perguntar não só o que alguém está a dizer, mas como é que alguém construiu um argumento, uma partitura ou uma imagem virtual” (idem: 10). Esta necessidade é reforçada por Setenta (2008), quando se refere aos modos de lidar com a dança contemporânea performativa. A autora apresenta-nos a proposta de que é imperativo “observar a dança que se apresenta e perceber nela, e a partir dela, desse modo como está se apresentando, as conexões que fez para chegar ao resultado que chegou” (idem: 107-108).

A título de exemplo, na primeira sessão do projeto (NT1 - 18/12/20) VM estava presente, e tivemos ao final uma roda de conversa onde as/os jovens aproveitaram para

perguntar-lhe algumas coisas. Laranja perguntou qual foi o motivo de terem feito os exercícios que foram propostos (não saber e escrita automática); outro jovem questionou se a coreógrafa gosta de fazer coreografias que contam histórias ou não; já outro participante pergunta sua opinião sobre a dança enquanto profissão no contexto português. Compreendemos então, que além de experimentarem os processos metodológicos da artista, as/os jovens também tiveram a oportunidade de questionar a própria VM sobre suas dúvidas e curiosidades.

É esta proposta de trabalho que encontramos no P.E.D.R.A. quando VS indica que, como coreógrafa local, procurou desenvolver com o grupo do Porto um trabalho transversal nas obras de VM, envolvendo as/os jovens não com uma obra em específico da coreógrafa, mas sim adentrar nos processos metodológicos da artista, de modo a conhecer e explorar as suas formas de fazer dança. A partir deste eixo, o incentivo foi em um processo de (auto)investigação.

“Porque é que eu não estou exausta?”: algumas considerações finais

Esta dissertação desenvolvida no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, no domínio de “Educação, Comunidades e Mudança social”, configurou-se como um estudo de caso sobre o P.E.D.R.A., desenvolvido com o grupo do Porto, na sua 3ª edição (temporada 2019/2020). Teve como principais objetivos conhecer as dinâmicas de implementação deste projeto no campo da educação artística e os percursos subjetivos das/dos jovens participantes em relação à dança do ponto de vista dos seus processos de participação jovem, procurando ainda compreender a esfera educativa do mesmo.

Entendida como uma investigação qualitativa, esta pesquisa procurou distanciar-se de uma postura avaliativa dos impactos, e possíveis impactos, do P.E.D.R.A., ao nível dos seus efeitos educativos, artísticos e/ou sociais. Desta forma, não temos - e nem foi essa a nossa intenção - elementos suficientes e substanciais que nos permitam afirmar, de uma forma determinista se o projeto foi “bem ou mal concebido”, assim como para onde deve ir o P.E.D.R.A. após esta edição. Entretanto, e como fazemos alusão no título escolhido para este tópico - “Porque é que eu não estou exausta?” -, a partir desta investigação algumas questões foram alimentadas e deixaram-se inquietações não conclusivas.

Olhando à experiência de investigação vivida, trata-se de olharmos para o fenómeno da participação jovem alargando a ideia de que participar significa somente fazer parte de algo, evidenciando outras formas não óbvias de participação e o reconhecimento de que ela se manifesta das mais variadas maneiras. Em específico, sobre a participação jovem, é importante considerarmos uma justa relação com as juventudes - no plural -, respeitando as suas diversidades, diferenças e expressões próprias, seja nas formas de se vestirem, nas suas falas, nos seus corpos que dançam, seja nas inquietudes pessoais que se manifestam, etc., formas essas que trazem e reclamam participação. É através desse processo participativo que nos apercebemos da relevância de considerarmos uma cidadania íntima no contexto da participação jovem e da educação artística, principalmente quando, no âmbito desta investigação, as/os jovens produziram reflexões críticas sobre a problemática do corpo e dos seus processos específicos de conhecimento (não só relativamente à dança, como em termos sociais e culturais) fornecendo-nos sentidos particulares e subjetivos que, na nossa perspectiva, necessitam de estar presentes na esfera pública e política.

À luz do percurso percorrido na presente investigação, fui levada a repensar os elementos que envolvem o processo participativo, questionando-me sobre como, e qual, de fato, são as verdadeiras formas de as/os jovens governarem o projeto e se

pronunciarem em relação ao futuro do mesmo. Estamos falando da necessidade de considerarmos o fenômeno da participação transgredindo o sentido por vezes utilitário que lhe é atribuído por algumas práticas e discursos institucionais. Tal significa que o ato de participar encontra-se muito além de uma ideia de consenso, de estar de acordo, negligenciando-se a importância de se olhar às tensões e às questões conflituais inerentes à construção de um sentido comum. O meu envolvimento com o P.E.D.R.A., e com da 3ª edição no Teatro Municipal do Porto, fez-me questionar até que ponto a participação jovem pode ser reconhecida levando em consideração uma regência efetiva em projetos com estas características e que contemple uma lógica de autonomia não só ao nível das tomadas de decisão ao longo do seu desenvolvimento, mas também no que toca as formas de fazer parte da concepção do mesmo e sua continuidade.

Vimos que nesta edição, o grupo do Porto é composto majoritariamente por jovens que já apresentavam experiências prévias tanto em relação à dança, como também relativamente a outras atividades relacionadas com o meio artístico. É transversal em suas trajetórias uma visão das artes como um objetivo de vida e não simplesmente um *hobby* ou um sonho, sendo o P.E.D.R.A. apontado pelas/os jovens como uma das formas de alcançarem estes objetivos, principalmente relacionados com a dança e o teatro como futura profissão. Como motivações para participar do P.E.D.R.A., apontaram ainda a procura por oportunidades e novas experiências relacionadas com as artes, e uma ânsia em ampliarem a bagagem artística. E foi ao longo das suas experiências de participação que as/os jovens, metaforicamente, comentam que o P.E.D.R.A. se tornou numa “viagem” que as/os permitiu “irem e voltarem”, de maneira que relatam que a volta acontece sempre a par de uma transformação, de uma mudança, elas/eles dizem voltar diferentes.

Não esquecendo as singularidades e características das/dos participantes que este estudo de caso se propôs acompanhar, mas redimensionando o P.E.D.R.A. para um olhar também à luz participação comunitária, esta investigação instigou em mim um deslocamento teórico e epistemológico, não só a nível da educação artística (uma questão que se constituiu, agora, numa problemática para futuros aprofundamentos), como também ao nível das minhas preocupações no campo da intervenção social e comunitária. Neste sentido, torna-se fundamental continuarmos a aprofundar o lugar que os projetos educativos e artísticos podem ocupar ao nível das problemáticas da mudança nas comunidades, sendo significativo que repensemos o problema da formação das/os jovens nestes contextos de educação não formal e informal. Portanto, a nossa proposta debruçou-se em acompanhar a especificidade do projeto desta 3ª edição, enfatizando um percurso qualitativo, cujo objetivo passou por refletir na qualidade das metodologias do projeto e no

seu percurso à luz dos retratos jovens apresentados, o que nos faz cogitar, pela luz da democracia e da democratização cultural, a necessidade de repensarmos as estratégias de intervenção e de formação de públicos também a nível comunitário.

Há também que enfatizar a minha formação enquanto investigadora, que frente a estas inquietações, percebi que além dos aspectos relacionados com a formação e a experiência estética (em dança), a importância da expressão, do corpo, da criatividade, etc., outras questões se implicam no campo da educação artística e foram sendo introduzidas, e alargando o meu olhar para este universo, como as questões da democracia, da política e da participação comunitária. Como resultado deste trabalho de investigação criei uma sensibilidade para a educação artística num sentido político, olhando-a mais profundamente.

Nos propomos escrever aqui algumas considerações que são ditas como “finais”, mas, que, nitidamente, não se encerram mesmo com o final desta escrita. Neste sentido, a minha sensibilidade como investigadora volta-se para novas questões. Fazendo uso da lente da participação jovem, torna-se imperativo questionarmos de que modo as/os jovens são, e serão futuramente, chamadas/os para participar em projetos educativos relacionados com as artes. A verdade, é que nos encontramos com mais questões agora que a escrita das considerações finais acontece. Pergunto-me até que ponto nos projeto que se dizem direcionados “para” as/os jovens poderá haver um risco de instrumentalização das suas experiências de vida em nome de um projeto e/ou de uma instituição. No fundo, uma das questões que mais me inquieta neste campo prende-se com o âmbito de atuação de arte nos projeto educativos destinados a jovens. Sabendo que a educação artística é um campo expandido de conhecimento, torna-se fundamental questionarmo-nos sobre os lugares da arte nas ações educativas, perguntando-nos de que sentido de arte estamos a falar de cada vez que nos referimos à educação artística e às suas sempre bondosas virtudes. Ora, olhando ao contexto da presente dissertação, torna-se fundamental aprofundarmos as questões sobre o lugar que a dança pode ocupar em projeto artísticos e educativos, e em que medida as instituições culturais que os promovem, serão ou não capazes de resistir a uma lógica de consumo cultural e mediático. Por conseguinte, as inquietações que agora enfrento referem-se também às lógicas de ação cultural das instituições, dos seus atores e públicos. De que forma é que os projetos artísticos serão capazes de mediar relações transformadoras dos discursos naturalizados em arte e, em particular, em educação artística? Quais as possibilidades de os projetos na área da dança se constituírem numa resistência política e efetivamente crítica? Até que ponto muitos dos projetos destinados “para” as/os jovens não serão antes uma espécie de

sala de ensaio para quem já sabe dançar, ou será que tais projetos podem ser espaços e construção de uma identidade desconhecida, de descoberta genuína de um “eu não sabia que sabia dançar”?

Ficamos, então, na ânsia de descobrir, principalmente por considerarmos que o P.E.D.R.A. abre um espaço de possibilidades de intervenção e trabalho com jovens cujos percursos pessoais e educativos não se encontrem canalizados pela dança. Nessa medida, acreditamos que o projeto possa ser reinventado no futuro, com outros públicos, com outras instituições.

Referências Bibliográficas

- Agamben, Giorgio (2009). *O que é o contemporâneo?*. Chapecó: Argos.
- Agamben, Giorgio (2014). O último capítulo da história do mundo. In *Nudez*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Alvarenga, Valéria Metroski, & Silva, Maria Cristina da Rosa Fonseca da (2018). Formação docente em arte: Percurso e expectativas a partir da lei 13.278/16. *Educação & Realidade*, 43(3), 1009-1030. doi:<https://doi.org/10.1590/2175-623674153>.
- Alves, Alda (1991). O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. *Cad. Pesq.*(77), 53-61.
- Amado, João (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação* (2 ed.). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Azevedo, Maria Cristina Ribeiro Nunes de (2009). *Experiências de participação dos jovens: Um estudo longitudinal sobre a influência da qualidade da participação no desenvolvimento psicológico*. Tese de doutoramento, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto, Portugal.
- Barbosa, Ana Mae (2008). Mediação cultural é social. In Ana Mae Barbosa & Rejane Galvão Coutinho (Eds.), *Arte/Educação como mediação cultural e social*. São Paulo: Editora Unesp.
- Bardin, Laurence (2011). *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70.
- Barriga, Sara, & Silva, Susana Gomes da (2007). Serviços educativos na cultura: Desenhar pontos de encontro. In Sara Barriga & Susana Gomes da Silva (Coords.), *Serviços educativos na cultura*. Porto: Setepés.
- Bartlett, Steve, & Burton, Diana (2020). *Introduction to Education Studies* (5 ed.). Londres: SAGE.
- Bastos, Dora Maria, & Fonseca, Silva da (2013). *O processo criativo na Nova Dança Portuguesa: Contributos de quatro coreógrafos da primeira geração*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Belas Artes da Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.
- Berger, Guy (2009). A Investigação em Educação: Modelos socioepistemológicos e inserção institucional. *Educação, Sociedades & Culturas* 28, 175-192.

Eisner, Elliot W. (2008). O que pode a educação aprender das artes sobre a prática da educação? *Currículo sem Fronteiras*, 8(2), 5-17.

Fazenda, Maria José (2020). Do desenvolvimento da dança teatral em Portugal no pós-25 de abril de 1974: Circunstâncias, representações, encontros. *Revista Internacional em Língua Portuguesa (RILP)* (38), 101-127. doi:<https://doi.org/10.31492/2184-2043.RILP2020.38/pp.101-127>

Fernandes, Diana Neto (2016). *Mediação, artes e educação em ação*. Relatório de mestrado, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto, Portugal.

Fernandes, Luís (2003). Um diário de campo nos territórios psicotrópicos: As facetas da escrita etnográfica. In Telmo Caria (Ed.), *Experiência Etnográfica em Ciências Sociais* (pp. 23-40). Porto: Afrontamento.

Fischer-Lichte, Erika (2008). *The transformative power of performance: A new aesthetics* (Saskya Jain, Trans.). Abingdon, Oxon: Routledge.

Freire, Paulo, & Faundez, Antonio (1985). *Por uma pedagogia da pergunta*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, Paulo (2011). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

Freire, Paulo (2013). *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Frosch, Joan D. (1999). Dance ethnography: Tracing the weave of dance in the fabric of culture. In Sondra Horton Fraleigh & Penelope Hanstein (Eds.), *Researching dance: Envolving modes of inquiry* (pp. 249-280). Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.

Gall, Meredith D., Gall, Joyce P., & Borg, Walter R. (2003). *Educational research: An introduction* (7 ed.). Boston: Allyn e Bacon.

Gil, Antonio Carlos (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (6 ed.). São Paulo: Atlas.

Green, Jill, & Stinson, Susan W. (1999). Postpositivist Research in Dance In Penelope Hanstein Sandra Fraleigh (Ed.), *Researching Dancing: Evolving Modes of Inquiry* (pp. 91-123). Pittsburgh University of Pittsburgh Press.

Hart, Roger A. (1992). *Children's participation: From tokenism to citizenship*. Florença: UNICEF Innocenti Centre.

Honrado, Miguel (2007). Públicos da cultura e serviços educativos: Novos desafios? - viagem ao continente da "multiplicação dos sentidos". In Sara Barriga & Susana Gomes da Silva (Eds.), *Serviços educativos na cultura* (pp. 17-25). Porto: Setepés.

Johann, Maria Regina, & Roratto, Luciara Judite Bernardi (2011). A dimensão educativa da mediação artística e cultural: A construção do conhecimento através da apreciação na presença da obra. *Revista Digital do LAV*, 4(7). Retrieved from <https://www.redalyc.org/pdf/3370/337027039001.pdf>

Kilomba, Grada (2019). *Memórias da plantação: Episódios de racismo cotidiano*. Rio de Janeiro: Cobogó.

Lacerda, Teresa, & Gonçalves, Elsa (2009). Educação estética, dança e desporto na escola. *Rev Port Cien Desp*, 9(1), 105-114.

Lacerda, Alice Pires de (2010). Democratização da cultura X democracia cultural: Os pontos de cultura enquanto política cultural de formação de público. Anais do seminário internacional. Políticas culturais: teoria e prática. Bahia, Fundação Casa de Rui Barbosa: 1-14.

Lima, Joana D'Arc de S. (2008). Trocando experiências: A aventura moderna revisitada na proposta de mediação da mostra Acácio Gil Barsó e os artistas Vicente do Rego Monteiro e João Câmara. In Ana Mae Barbosa & Rejane Galvão Coutinho (Eds.), *Arte/Educação como mediação cultura e social* (pp. 141-160). São Paulo: Editora da UNESP.

Lopes, João Teixeira (2009). Da democratização da cultura a um conceito e prática alternativos de democracia cultural. *Saber e Educar*, 14, 1-13. Retirado de <http://revista.esepf.pt/index.php/sabereducar/article/view/121> .

Louro, Guacia (2001). *O corpo educado, Pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica.

Ludke, Menga, & André, Marli E. D. A. (1986). *Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas*. São Paulo: E.P.U.

Macedo, Eunice, & Araújo, Helena Costa (2011). Cidadania e vozes jovens em educação. *Indagatio Didactica*, Universidade de Aveiro, 3(1), 180-195.

Mantero, Vera & André Lepecki (2014). Investigação e criação: Um diálogo entre Vera Mantero e André Lepecki. Charles Feitosa, *O Percevejo Online*: 183-207. Disponível em <http://www.seer.unirio.br/index.php/opercevejoonline/article/view/5070> .

Mantero, Vera (2015). Entrevista a Vera Mantero (coreógrafa). *Projeto "Conceitos e Dispositivos de Criação em Artes Performativas"*. Fernando Matos Oliveira e Mickael de Oliveira. Centro de Dramaturgia Contemporânea. Retirado de https://www.uc.pt/org/centrodramaturgia/4/mno/mantero_vera .

Marques, Ana Silva, & Xavier, Madalena (2013). Criatividade em Dança: Conceções, métodos e processos de composição coreográfica no ensino da dança. *Revista Portuguesa de Educação Artística*, 47-59.

Marques, Isabel (2011). Notas sobre o corpo e o ensino de dança. *Caderno Pedagógico*, 8(1), 31-36.

Menezes, Isabel (2005). De que falamos quando falamos de cidadania? In C. Carvalho e F. Sousa J. Pintassilgo (Ed.), *A Educação para a Cidadania como Dimensão Transversal do Currículo Escolar* (pp. 13-22). Porto: Porto Editora.

Menezes, Isabel (2011). Da (inter)acção como alma da política: Para uma crítica da retórica <<participatória>> nos discursos sobre os jovens. In José Machado Pais, René Bendit, & Vítor Sérgio Ferreira (Eds.), *Jovens e rumos* (pp. 333-351). Lisboa: ICS.

Miller, Jussara (2011). Dança e educação somática: A técnica na cena contemporânea. In Cristiane Wosniak & Nirvana Marinho (Orgs.), *O avesso do avesso do corpo: Educação somática como práxis*. Joinville: Nova Letra.

Morsch, Carmen (2016). Numa encruzilhada de quatro discursos Mediação e educação na documenta 12: entre afirmação, reprodução, desconstrução e transformação. *Periódico Permanente*, (6), 1-32.

Moya, Juan Sandoval (2003). Ciudadania y juventud: El dilema entre la integracion social y la diversidad cultural. *Ultima Década*, 11(19), 31-45.

Pais, José Machado (1990). A construção sociológica da juventude: Alguns contributos. *Análise Social*, 25, 139-165.

Pais, José Machado (2005). Jovens e Cidadania. *Sociologia, Problemas e Práticas*,(49), 53-70.

Pais, José Machado (2006). Buscas de si: Expressividades e identidades juvenis. In Jorge Zahar (Ed.), *Culturas jovens: Novos mapas do afeto* (pp. 7-21). Rio de Janeiro.

Peretz, Henri (2000). *Métodos em sociologia*. Lisboa: Temas e debates.

Plummer, Ken (2001). The square of intimate citizenship: Some preliminary proposals. *Citizenship Studies*, 5(3), 237-253. doi:10.1080/13621020120085225 .

Plummer, Ken (2003a). *Intimate citizenship: Private decisions and public debate*. USA: Universtiy of Washington Press.

Plummer, Ken (2003b). *Telling sexual stories: Power, change, and social worlds*. USA and Canada: Routledge.

Porcher, Louis (1982). *Educação artística: Luxo ou necessidade?* (7ª ed.). São Paulo: Summus.

Porpino, Karenine de Oliveira (2018). *Dança é educação: Interfaces entre corporeidade e estética* (2 ed.). Natal, RN: EDUFRN.

Quivy, Raymond, & Campenhoudt, LucVan (1998). *Manual de investigação em ciências sociais* (2ª ed.). Lisboa: Gradiva.

Raposo, M. Eugénia Simões (2004). *A construção da pessoa: Educação artística e competências transversais*. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, Portugal.

Ribeiro, António Pinto (1991). 1965-1990 Vinte anos de Ballet Gulbenkian e a Nova Dança Portuguesa. In José Sasportes & António Pinto Ribeiro (Eds.), *História da dança* (pp. 53-95). Lisboa: Imprensa Nacional - Casa da Moeda.

São José, Ana Maria de (2011). Dança contemporânea: Um conceito possível? In *V Colóquio Internacional "Educação e Contemporaneidade"* (pp. 1-12). São Cristovão-SE/Brasil: UFS.

Setenta, Jussara Sobreira (2008). *O fazer-dizer do corpo: Dança e performatividade* [online]. Salvador: EDUFBA. ISBN 978-85-232-1196-7. Disponível em SciELO Books <<http://books.scielo.org>>.

Silva, Carla Regina, & Lopes, Roseli Esquerdo (2009). Adolescência e juventude: Entre conceitos e políticas públicas. *Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar*, 17(2), 87-106.

Souza, Carmen Z. V. Gil (2004). Juventude e contemporaneidade: Possibilidades e limites. *Ultima Década*, (20), 47-69.

Sternfeld, Nora (2016). Learnig Unlearning. *CuMMA*, 20, 1-11. Disponível em <https://cummastudies.files.wordpress.com/2016/09/cumma-papers-20.pdfS> .

Teixeira, Anísio (2010). A pedagogia de Dewey. In Robert B. Westbrook & Anísio Teixeira (Eds.), *John Dewey*. Recife: Massangana.

Victorio Filho, Aldo (2011). Educação e cultura contemporânea em face da episteme juvenil ou rebeldia da beleza. *Pol. Cult. Rev*, 1(4), 36-52.

Xavier, Madalena, & Monteiro, Elisabete (2016). Contextos, Impulsos e Temáticas da Criação Coreográfica Contemporânea Nacional. Que tendências? . *Revista Portuguesa de Educação Artística*, 6(1), 25-41. doi:<https://doi.org/10.23828/rpea.v6i1.81>

Yin, Robert K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6 ed.). Los Angeles: SAGE.

Apêndices

Apêndice I: Formulário de revisão ética

Este formulário visa avaliar se o projeto de investigação cumpre os requisitos éticos da investigação, ou se é necessária uma candidatura específica à Comissão de Ética da FPCEUP.

Este documento deve ser preenchido pela/o mestrand/a após discussão com o/a orientador/a na qualidade de investigador/a responsável pela investigação. O documento deve ser preenchido de forma clara e sucinta.

Antes de completar este formulário, por favor leia atentamente os seguintes documentos: **Código Ético de Conduta Académica da Universidade do Porto Carta Ética da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação**

O preenchimento deste formulário deve ocorrer ANTES do início da recolha de informação empírica.

Secção I: Detalhes do Projeto

Título: Processos de participação jovem e relação com a dança no contexto de um projeto educativo: um estudo a partir do P.E.D.R.A.
Data prevista de início: 01/02/2020
Data prevista de conclusão: 31/06/2020

Secção II: Detalhes da/o mestrand/a/o

Mestrand/a/o:	Marcela Pedersen
e-mail:	marcela.pedersen@hotmail.com
Orientador/a:	Paulo José Vieira Nogueira

Secção III: Descrição do projeto (máximo de 100 palavras)

Faça uma breve descrição do projeto: Este projeto de dissertação procura acompanhar o Projeto Educativo em Dança de Repertório para Adolescentes (P.E.D.R.A.) do Teatro Municipal do Porto (TMP). Os instrumentos metodológicos incidirão na observação participante, em notas de terreno e na realização de entrevistas (com as/os participantes e com elementos da direção artística). De carácter qualitativo, os processos de conhecimento relacionam-se com as singularidades pessoais, culturais e artísticas do P.E.D.R.A, tendo como finalidades: conhecer as dinâmicas de implementação do projeto, compreender os processos de participação e os percursos de relação com a dança dos/das jovens e interpretar os significados educativos atribuídos por estes/as jovens ao P.E.D.R.A.
--

Secção IV: Lista de requisitos éticos da investigação

Assinale, por favor, a opção que melhor corresponde ao seu estudo:

	SIM	NÃO
1. O projeto envolve participantes particularmente vulneráveis ou com menos capacidade de dar consentimento informado por razões das suas características ou da própria situação (e.g., crianças, jovens em risco, pessoas com limitações cognitivas ou baixa literacia, serem os seus próprios alunos, pessoas dependentes de terceiros e cuja participação na investigação as possa afetar profissionalmente, ...)? Se respondeu sim, que estratégias vai usar para garantir que os direitos a um consentimento informado são assegurados nestes casos? Faça uma descrição <i>sucinta</i> destas estratégias. O P.E.D.R.A. envolve jovens dos 15 aos 18 anos. Sendo menores de idade, os responsáveis pelos/as jovens (encarregados/as de educação) já assinaram junto do Teatro Municipal do Porto (TMP) um termo que autoriza a sua participação no projeto. Deste modo, em caso de necessidade para entrevistas, será enviado novo pedido de autorização junto dos encarregados de educação e do TMP, de modo a assegurar o consentimento informado.	☐	☒
2. O estudo requer a cooperação de alguma organização para aceder a/os participantes? a. Se sim, essa colaboração já foi estabelecida? b. Se sim, a investigação envolverá pessoas cujo estatuto nesse contexto institucional as coloca numa situação que limita a sua possibilidade de se recusarem participar na investigação (por exemplo, alunos de uma escola, profissionais da organização, residentes de um lar, pessoas em situação de reclusão)? Se sim, que estratégias vai usar para garantir que os direitos a um consentimento informado são assegurados nestes casos? Faça uma descrição <i>sucinta</i> destas estratégias. O estudo requer uma constante mediação com a direção artística do P.E.D.R.A. no TMP, no sentido de ir assegurando as estratégias e as exigências éticas ao longo dos processos de observação e acompanhamento do grupo de jovens.	☒ ☒ ☐	☐ ☐ ☒
3. Será necessário que os participantes façam parte do estudo sem disso terem conhecimento ou consentimento informado no momento da recolha de dados (e.g., observação coberta das pessoas em espaços não-públicos)?	☐	☒
4. É possível assegurar o anonimato das/os participantes? Se não, que estratégias vai usar para garantir que daí não advêm consequências negativas para a/os participantes? Faça uma descrição <i>sucinta</i> destas estratégias.	☒	☐

5. É possível assegurar a confidencialidade dos dados? Que estratégias vai usar para garantir essa confidencialidade, incluindo no arquivo de materiais de investigação (gravações áudio e vídeo, questionários, bases de dados)? Faça uma descrição <i>sucinta</i> destas estratégias. Destacam-se as seguintes: informar antecipadamente a quem participa sobre a confidencialidade e o intuito da pesquisa; assegurar o anonimato através da utilização de nomes fictícios para mencionar algum/a participante, quando tal for necessário; assegurar o tratamento fiel das informações recolhidas, mantendo rigor nas transcrições; assegurar a privacidade em relação às informações das pessoas envolvidas na presente investigação, sendo certo que a quem participa será dada a total liberdade de revelar as informações que considere mais adequadas ou aquelas que deseje, podendo ainda recusar-se a participar dos momentos de observação previstos ao longo desta investigação.	☒	☐
6. O estudo pode induzir algum tipo de desconforto ou ansiedade passíveis de causarem consequências negativas para a/os participantes? Se sim, que estratégias vai usar para garantir que a/os participantes possam ter algum tipo de apoio em lidar com essas consequências? Dê uma explicação <i>sucinta</i> destas estratégias.	☐	☒
7. O estudo envolve algum tipo de incentivo à participação? Se sim, quais? Dê uma explicação destes incentivos e da sua razão de ser.	☐	☒

Este formulário será objeto de avaliação pela coordenação do domínio de especialização e pela Comissão Científica do Mestrado em Ciências da Educação (MCED), no início do processo de recolha de informação empírica, que pode aprovar o projeto ou requerer que seja submetido à Comissão de Ética da FPCEUP para avaliação suplementar. Nesse caso, a/o mestrand/a deverá preencher o formulário próprio da Comissão e seguir as indicações constantes em

https://sigarra.up.pt/fpceup/pt/web_base.gera_pagina?p_pagina=comissao_etica

Em todo o caso, é sempre da responsabilidade do/a orientador/a e da/o mestrand/a o cumprimento dos requisitos éticos de investigação, o que implica assegurar que é providenciada informação adequada sobre o estudo às/aos participantes, que existem formulários (ou processos) claros e adequados para a obtenção de consentimento informado, que há dispositivos para assegurar a confidencialidade das informações recolhidas.

Assinatura da/o mestrando/a:

Marcela Pedersen

Data: 30/01/2020

Assinatura do(s)/a(s) orientador(es)/a(s):

Roberto

Data: 30/01/2020

Apêndice II: Termo de Consentimento Informado



Termo de Consentimento Informado

Investigação no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação

Autora: Marcela Pedersen / Orientador: Prof. Dr. Paulo José Vieira Nogueira

Por meio deste consentimento, venho solicitar aos/as encarregados/as de educação a participação voluntária dos/das educandos/as na investigação intitulada “Processos de participação jovem e relação com a dança no contexto de um projeto educativo: um estudo a partir do P.E.D.R.A” (título provisório), inserido no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, no domínio de Educação, Comunidades e Mudança Social.

A investigação tem como objetivo principal compreender os processos de participação dos/das jovens no Projeto Educativo em Dança de Repertório para Adolescentes (P.E.D.R.A), assim como compreender as diferentes interações educativas propiciadas pelo projeto e, em particular, pelo grupo de trabalho construído no Rivoli/Campo Alegre - Teatro Municipal do Porto sob a orientação da coreógrafa local Vera Santos.

A participação voluntária na referida investigação decorrerá através do pedido aos/às jovens de um pequeno texto sobre a sua relação com a dança e a realização de entrevistas sobre o P.E.D.R.A. (se houver necessidade) com a consequente permissão para gravação de áudio. Solicita-se também o acesso aos materiais e gravações de áudio coletados pela equipe do PARALELO durante as sessões do projeto.

Ressaltamos que este estudo não trará riscos para os/as envolvidos/as e todas as informações serão tratadas de forma anónima e confidencial, garantindo a privacidade das informações e seu uso somente para fins académicos.

O resultado da investigação será apresentado na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto em sessão de provas públicas de Mestrado, cuja data ainda será futuramente marcada e anunciada. Durante todo este processo é possível contactar a autora para questões relacionadas com os procedimentos referidos neste consentimento e a previsão dos seus resultados

A participação dos/das educandos/as é voluntária e pode ser retirada a qualquer momento, sem quaisquer consequências. Para o esclarecimento de quaisquer dúvidas, pode entrar em contato pelo e-mail: marcela.pedersen@hotmail.com ou pelo telefone: 931172629.

A partir do exposto, declaro que permito a participação do meu educando/a nesta investigação.

Porto, ____ de _____ de 2020.

Assinatura encarregado/a da educação

Marcela Pedersen

Assinatura investigadora

Apêndice III: Tabela de análise de conteúdo das notas de terreno à observação participante nas sessões do P.E.D.R.A - Porto e da *Live Stream* P.E.D.R.A

Categorias	Sub-Categorias	Indicadores	Unidades de Registro
“Quando é que vamos começar a dançar?”: Atividades propostas no P.ED.R.A - Porto	Não Saber	Exploração de uma zona (de movimentos e ideias) desconhecida	“A instrução de VM é que se espalhem pela sala e que explorem movimentos do não saber, ou seja, o objetivo é se desconectar do que se sabe e procurar movimentos e formas que não conhecem. Começam o exercício, mas ainda esta difícil, encontram dificuldade para se desvincularem das formas pré conhecidas de movimentos, por isso VM vai instigando e reforçando que o objetivo é um não saber.” NT1 - 18/12/19 “Ela reforça em sua fala que não é para se ter medo se estavam desconexos os movimentos e para não se censurarem” NT1 - 18/12/19 “Quando todos acabam, VM questiona quais foram as estratégias que perceberam utilizar para fazer o “não saber”, fazer algo novo. Um a um foram levantando as mãos e pontuando algumas coisas, entre elas: fechar os olhos; fazer um faz de conta pensando em uma história; focar uma atenção ao próprio corpo e pensar em uma música para se deixar envolver; relaxar os braços que assim se deixa mais solto o corpo; pensar nos amigos e em momentos bons; articular a ideia do não saber e

			acompanhar a Vera a repetir isso.” NT1 - 18/12/19 “A coreógrafa indica o fim do exercício e pede para retornarem para suas folhas de papel e acrescentarem as estratégias que utilizaram para acessar o não saber, e também pede que dêem nomes ao que ajudou a não censurarem os movimentos. Passados uns cinco minutos, ela pede então para compartilharem o que escreveram, desta vez listaram coisas como: brincar com o corpo; tentar não pensar; pensar que não havia certo e errado; pensar que se esta sozinho na sala; deixar-se contaminar pelo movimento e sons dos outros; desarticular o ritmo.” NT1 - 18/12/19 “Depois, o comando foi para que mudassem automaticamente para o não saber ,para que esquecessem tudo que pensaram antes e adentrarem no mundo do “eu não sei”” NT1 - 18/12/19 “VM comenta que “o sem saber e o saber, e manifestar, ajuda a empurrar para uma paleta mais alargada de formas possíveis de manifestar algo”” NT1 - 18/12/19 “(…) essa atividade exige que aconteça um retardo da ação de avançar para ouvir o som e assim refazer os espaços, um espaço de que já é explorado no automático. Essa atividade se completava com o que foi trabalhado no dia anterior, o não saber.” NT2 - 19/12/19
--	--	--	---

			“VS pede para ela explicar o que é o “não saber” para o menino novo, e ela indica que o não saber é uma técnica utilizada a muito tempo pelos renascentistas para acessar o subconsciente, que essa técnica consistem em pegar um papel e escrever tudo que vem a cabeça, sem pensar sobre isso, e que é uma forma de acessar aquilo que não se sabe. Ela complementa que pegou essa ideia e resolveu trazer para o espaço e para o movimento, e que hoje ela ia fazer o que fez com o grupo do Viseu, mostrar ela fazendo o não saber para eles terem uma noção sobre isso.” NT4 - 25/01/20 “Eles se levantam correndo e começam o não saber deles, agora esta diferente do que faziam antes, ficam eufóricos, soltam vários sons, escuto a voz de todos, e vários movimentos diferentes. Ficam fazendo um tempo, é perceptível a mudança deles, como se antes tivessem vergonha de fazer os movimentos e agora já nem ligavam se era feio ou bonito” NT4 - 25/01/20 “(…) é um texto sobre o não saber, de Giorgio Agamben.VM então lê para todos e durante um trecho do texto “A arte de viver é, neste sentido, a capacidade de uma pessoa se colocar numa relação harmónica com o que nos escapa”, ela diz toda empolgada “Esta frase tem de entrar no espetáculo!”. E todos ali ficam empolgados também, e pedem para ela repetir” NT4 - 25/01/20
--	--	--	---

			“(…)ainda disse que o não saber (que ele não sabe como caracterizar - uma técnica, uma dança??) representa uma vontade de procura, e que sempre traz uma ânsia de mais coisas, como por exemplo uma das reverberações e que o faz questionar sobre seu próprio futuro que antes era fiel a um percurso na dança e que agora cogita um percurso no teatro” Depoimento do Laranja em NT8 - 23/04/20 “VS completou que o não saber é um aprender fazer tentando e testando e de que para ela não é uma técnica, é uma forma de expressão” NT8 - 23/04/20 “VS diz que está esperando faz tempo trabalho da Lua e a jovem confessa que não consegue enviar o que grava, porque sempre que vai ver o material produzido não gosta do resultado, VS diz que então que ela não está fazendo o não pensar, que ela esta pensando muito sobre o material e que a intenção não é essa” NT9 - 02/05/20 “ainda diz sobre como lidam com esse universo do não saber, “como nós conscientes lidamos com isso” e exemplifica de que se ela quer mandar o pé direito para o lado esquerdo está tudo certo mas se alguém quiser fazer o posto também esta certo” Alice que não é Alice em NT9 - 02/05/20 “Ele argumenta que já ouviu muito falarmos nas sessões “Estou a ficar louco” neste período, e que o não saber
--	--	--	---

			esta associado a isso e que ele tinha essa sensação de louco quando fazia o não saber”. Príncipezinho em NT9 - 02/05/20 “Alice que não é Alice comenta alguma coisa sobre um áudio que ela enviou, eu não entendi, mas daí VS já nos diz que a Alice que não é Alice toca um instrumento a anos e que resolveu usar a “técnica” [ela diz fazendo um sinal com os dedos, para indicar que não é propriamente uma técnica] do não saber, mas agora com o instrumento” NT10 - 16/05/20
	Escrita automática	Escrita sobre tudo que vier a cabeça sem pensar sobre	“Depois de todos experimentarem, foi feito um momento de escrita: foram distribuídas folhas e canetas, e cada um disposto da maneira que quisesse e onde quisesse, receberam a orientação de no tempo determinado escreverem o que vier a cabeça em uma folha de papel, não precisaria ter sentido, nem nexos as palavras, poderiam até mesmo escrever “bloqueio, bloqueio, bloqueio” como deu de exemplo VM, até que alguma palavra surja” NT1 - 18/12/20 “obre fazer a prática e escrever, em que no momento que se senta para escrever traz o inconsciente, que o intuito era trazer e despertar o que há dentro” NT1 - 18/12/20 “Depois de toda conversa, VS tentou ligar o projetor para mostrar as obras de VM, enquanto este ainda está a ser arrumado, pediu para todos escreverem em uma folha um pouco sobre o que mais os

			marcou do dia de hoje e o que chamou atenção.”NT1 - 18/12/20 “Se reúnem então em torno de VS, ao centro da sala, e ela diz que vai contar alguns minutos e que devem escrever sem parar como sentem o próprio corpo. Alguém questiona se é em relação ao exercício anterior, e a coreógrafa responde que é em relação aquele momento, como está o corpo depois de tudo que passou, como ele se encontra. Ela indica o começo e todos se concentram fazendo o que foi pedido. Depois de uns 2 minutos ela pede para pararem e diz que agora é para escreverem perguntas, perguntas de todos tipos que vierem a cabeça, de coisas que não sabem e que não precisam ser perguntas relacionadas ou sobre dança ou aquela atividade” NT3 - 04/01/20 “pergunto sobre a estratégia da escrita atrelada aos sentimentos e aos movimentos, ela diz que utiliza porque faz parte do método de trabalho da VM e que ela quer trazer essas formas de processos da VM para eles, ela me lembrou também que como o tema é o aqui e o agora faz sentido utilizar a escrita, para trabalhar a partir das necessidades e das perguntas internas de quem participa, ela ainda me diz que expressar para fora é fácil, mas ali o exercício vai ser interno a partir de cada pessoa” NT3 - 04/01/20
--	--	--	--

			“VS pede para ela explicar o que é o “não saber” para o menino novo, e ela indica que o não saber é uma técnica utilizada a muito tempo pelos renascentistas para acessar o subconsciente, que essa técnica consistem em pegar um papel e escrever tudo que vem a cabeça, sem pensar sobre isso, e que é uma forma de acessar aquilo que não se sabe. Ela complementa que pegou essa ideia e resolveu trazer para o espaço e para o movimento, e que hoje ela ia fazer o que fez com o grupo do Viseu, mostrar ela fazendo o não saber para eles terem uma noção sobre isso” NT4 - 25/01/20 “Com todos se acomodados, VS disse as instruções para o exercício, ela pediu que escrevessem sem parar sobre o que sentiam naquele momento, que era somente para pararem quando ela avisasse. Alguém perguntou novamente o que era para ser escrito, perguntando se era sobre aquele momento ou sobre as outras sessões também, VS respondeu dizendo que era o que estavam sentindo e isso englobava o que quisessem, e que a escrita não precisava ter nexos, não precisa ter relação entre os assuntos trazidos.” NT5 - 01/02/20 “VS então disse que iriam fazer de novo, mas que agora queria que eles estivessem todos no espaço, a explorar o não saber e os movimentos das sensações de seus escritos, e que Raúl ficaria em pé como uma espécie de microfone, para irem na direção de Raúl e falassem a frase que apetercerem, para
--	--	--	---

			todos fazerem isso conforme fluísse o exercício, e para ser algo contínuo, não parecendo uma ruptura entre o que estavam a se movimentar e as falas.” NT6 - 15/02/20
	Justaposições	Exploração da união de: escrita/fala e prática corporal; visto e sentido; controle e descontrole; racional e irracional	“Terminam, e agora a próxima tarefa é passar o que está feito no papel para a prática”. NT1 - 18/12/20 “O horário para a sessão terminar se aproxima, então VM propõe uma última atividade: de volta aos trios iniciais, uma pessoa, como central, a dançar enquanto duas observam. Dessas duas, uma anota a descrição literal dos movimentos enquanto a outra pessoa anota o que esses movimentos invocavam a ela”. NT1 - 18/12/20 “Vera deu a próxima atividade: escolheres algumas frases e transformarem elas em movimentos, dessa vez com os pés enraizados, sem saírem do chão.” NT1 - 18/12/20 “Sem ler novamente, ela pediu que fossem em pé até o centro da sala, dispostos lado ao lado, e sem tempo de ensaiar, utilizassem as mãos para representar o trecho que haviam trazido, da maneira que quisessem, ele literalmente ou as sensações que provocam. Fizeram e repetiram, e em seguida ela pediu que escrevessem a partitura do que haviam feito”. NT2 - 19/12/20

			“Depois de um tempo, ela pede para pararem e que agora em 8 min devem passar essas perguntas escritas para movimentos. Ela complementa dizendo que podem se levantar e explorar a sala para fazer isso. Todos ficam em choque, dizendo que era quase impossível, ela insiste e pede para irem fazer”. NT3 - 04/01/20 “VS indicou que queria que eles lessem cada um do seu jeito todas as perguntas, em voz alta e andando pela sala, ela acrescentou que queria que fosse em pé mesmo e que podiam indicar de onde começava essa pergunta, enquanto explicava ela sempre muito performativa, movimentava o corpo, a entender que o trabalho seria apesar de utilizar da voz, algo que envolve todo o corpo, e não só físico, mas interno, de modo que indicar a origem da pergunta é indicar de onde é que vem do corpo, qual parte que estimula o questionar, e questionar a questão específica que estão a falar.” NT6 - 15/02/20 “Agora ela pede para elaborarem movimentos que levem a essa pergunta, movimentos que mostram uma necessidade, a necessidade de se perguntar, e ao final falarem verbalmente a pergunta. Ela chama a atenção para pensarem também no olhar e para quem essa pergunta se dirige, como se fosse um inquietação de dentro que é expressa para fora” NT6 - 15/02/20
--	--	--	--

			“Depois disso, VS passou a indicar mais uma atividade, pediu para se dividirem em duplas onde iriam conversar e determinar um som único para eles, depois escolheriam um da dupla para guiar e outro para ser guiado. Tiveram um tempo para conversar entre si e tomar essas decisões, para que então ela pediu que se espalhassem pela sala, quem seria guiado estaria de olhos fechados e quem guia faria isso apenas com o som que foi escolhido, explorando as diversas formas e lugares que poderia fazer o som e chamar a atenção de sua dupla.” NT2 - 19/12/20 “VS indicou que queria que eles lessem cada um do seu jeito todas as perguntas, em voz alta e andando pela sala, ela acrescentou que queria que fosse em pé mesmo e que podiam indicar de onde começava essa pergunta, enquanto explicava ela sempre muito performativa, movimentava o corpo, a entender que o trabalho seria apesar de utilizar da voz, algo que envolve todo o corpo, e não só físico, mas interno, de modo que indicar a origem da pergunta é indicar de onde é que vem do corpo, qual parte que estimula o questionar, e questionar a questão específica que estão a falar.” NT6 - 15/02/20 “Ela então disse que agora em roda, em pé, cada um iria ler, na ordem em que estão dispostas, as perguntas. Ela explica que o intuito é cada um ler de uma forma diferente, para utilizarem formas de se expressar e de falar a questão, e que
--	--	--	---

			o esforço seria para pensar em fazer algo diferente do que as outras pessoas fizeram, para terem uma diversidade de formas de falar as questões. Alguém então perguntou se podia falar cochichando e VS disse que sim, que foi isso que ela disse, que poderiam fazer da forma que quisessem” NT6 - 15/02/20 “ Agora ela pede para elaborarem movimentos que levem a essa pergunta, movimentos que mostram uma necessidade,a necessidade de se perguntar, e ao final falarem verbalmente a pergunta. Ela chama a atenção para pensarem também no olhar e para quem essa pergunta se dirige, como se fosse um inquietação de dentro que é expressa para fora” NT6 - 15/02/20
“Porque é que surgiu o P.E.D.R.A?”: Desenvolvimento do Projeto	Conteúdos/ temas abordados	Interesses a partir do repertório de Vera Mantero	“Sobre o repertório a ser trabalhado, VS disse que cada cidade vai trabalhar com uma coisa, Lisboa vai trabalhar com um repertório em específico, Viseu vai abordar o cruzamento entre solo e grupo e o Porto vai trabalhar com várias obras mas a respeito da temática: Estar aqui, o agora e como se comunicar” NT1 - 18/12/20 “Antes de agir, observar, deixar que entre aos olhos” VS sobre a importância desses primeiros workshops em que conheceu com quem ela ia trabalhar e que apesar de ter traçado um percurso agora ia adaptar conhecendo eles” NT1 - 18/12/20

			“muitas coisa foram unânimes que marcaram eles: articular o não saber; não há certo nem errado; deixar fluir.” NT1 - 18/12/20 “ela me lembrou também que como o tema é o aqui e o agora faz sentido utilizar a escrita, para trabalhar a partir das necessidades e das perguntas internas de quem participa, ela ainda me diz que expressar para fora é fácil, mas ali o exercício vai ser interno a partir de cada pessoa e por isso o exercício anterior, que estava apenas tocando o outro como uma preparação, ou seja, o toque é para despertar no outro uma resistência e assim para esta pessoa perceber o que ela faz/tem” NT3 - 04/01/20 “Conversamos mais um pouco e pego meu caderninho para anotar a lista de nomes dos espetáculos da VM que ela vai utilizar de inspiração (Uma rosa de músculos; Sob; A dança do existir; Uma misteriosa coisa; CRASUVI; comer o coração; sarracenos do coração), também observo que na mesa tem um livro dela, “O livro das perguntas” de Pablo Neruda.” NT3 - 04/01/20 “VS pede para ela explicar o que é o “não saber” para o menino novo, e ela indica que o não saber é uma técnica utilizada a muito tempo pelos renascentistas para acessar o subconsciente, que essa técnica consistem em pegar um papel e escrever tudo que vem a cabeça, sem pensar sobre isso, e que é uma forma de acessar aquilo que não se sabe. Ela
--	--	--	---

			complementa que pegou essa ideia e resolveu trazer para o espaço e para o movimento, e que hoje ela ia fazer o que fez com o grupo do Viseu, mostrar ela fazendo o não saber para eles terem uma noção sobre isso.” NT4 - 25/01/20 “Depois que ela termina ela disse para eles irem direto para o centro da sala e aproveitarem disso, capturarem coisas que ela fez, repetirem, criarem em cima e se apropriarem” NT4 - 25/01/20 “VS então explicou que o projeto é tripartido entre Lisboa, Porto e Viseu, e de que a iniciativa era de Lisboa, sendo um dos motivos desta última sessão ter a apresentação final realizada lá.” NT8 - 23/04/20 “Ela continuou resumindo que nosso trabalho aborda o não pensar, a liberdade, enquanto em Lisboa e Viseu trabalham com duas peças específicas da VM mas não como uma réplica, e sim uma variação a partir dela” NT8 - 23/04/20 “VS começa a suscitar então os elementos para incorporarem nos vídeos, e ao mesmo tempo faz um resumo do que juntos tem trabalhado no P.E.D.RA, ela primeiro comenta sobre os movimentos de fazer sem pensar - alguém comenta, “eu amei isso” -, o falar, o escrever. Ela diz que quer ouvir a opinião de todos, se estavam gostando de trabalhar em torno destas técnicas, queria saber se gostaram de experimentar tudo isso. E
--	--	--	---

			ainda diz que “o trabalho se resume em duas vertentes: as palavras e o descontrolo de movimentos, mas um descontrolo como técnica e prática” NT8 - 23/04/20 “uma forma de representar o que discutiram sobre a fragilidade humana, a vulnerabilidade, sendo que esta discussão e todo trabalho feito por eles no P.E.D.R.A se reflete na sociedade de agora, de que estamos prestes a ficarmos todos nus” - sobre fala de VS em NT8 - 23/04/20 “VS ainda disse que aquilo que tínhamos trabalhado tinha a ver com “métodos” ou “técnicas” (ela falou essas palavras fazendo um sinal de aspas com as mãos) que a VM utiliza nos trabalhos dela, aquela ideia do não pensar, deixar acontecer, não controlar, não criticar e experienciar, deixar fazer e também em relação a escrita em que a escrita automática é física, é direito da mão para o papel.” NT9 - 02/05/20 “Eu tentei trabalhar com o desconhecido, a tocar em mim e o que tem a volta e tem a ver sobre nosso aquecimento, ecoar o vazio como amigo e não obstáculo, apoiar nele, e o desconhecido eu associei com o P.E.D.R.A e o P.E.D.R.A abriu uma porta para o desconhecido” Sete em NT10 - 16/05/20 “VS completa dizendo que pensou em usar algumas frases e conversas, como a
--	--	--	---

			que tivemos sobre nudez e da vulnerabilidade, e ser mais uma leitura para o nosso trabalho, como por exemplo, nestes temas, utilizar a ideia de 16 de utilizar somente uma camisola” NT10 - 16/05/20 “Em um dos momentos, há uma cena da Mint a escrever em sua parede algumas frases que resumem o P.E.D.R.A para ela, e foi sobreposto a isso, algumas falas das sessões, com o mesmo intuito. O compilado de frases são: “a dança é saber fugir do saber”; “A dança é uma meditação em movimento”; “eu estou a nadar dentro de... eu estou a nadar dentro de mim”; “A coisa mais importante que podes ser é confortável, do próprio corpo e na própria mente”; “confiar no outro”; “não há certos nem errados”; “porque que é que não usamos o não saber mais vezes? Porque que é que quando usamos somos julgados e nos tratam como malucos?”; “gosto de ser maluca”; “utilizar a expressão facial”; “importância do olhar”; “somos seres tortos a partilhar momentos”; “am i from another country? - eu sou de outro país?”; “articular o não saber”; “no fim do espetáculo ela terminava com, a voar, ou seja, como uma espécie de vôo”; “ligação com o corpo do próximo”; “temos de estar atentos a tudo que o que nos rodeia”; “i guess i really admire her believe and trust in herself and how confident she is in her in body-admiro-a por acreditar e confiar em si mesma e por ser tão confiante no seu próprio corpo”” NT11 - 12/06/20
--	--	--	--

			“E a Vera Santos trabalhou muito em torno de variadíssimas peças e variadíssimos procedimentos e faz uma abordagem mais transversal em torno do meu trabalho. Ãn, e [pausa para pensar]. Pra mim foi sempre muito interessante, quer dizer, e portanto, são três exemp [interrompe], são três objetos muito diferentes, e que vão, cujas fontes são muito diferentes e diversas” NT12 - 14/06/20 “E ir descobrindo... Ir assistindo todas descobertas que os participantes do Porto foram fazendo [pausa para pensar]. E que eu acho que tem muito, que são também uma descoberta de sua própria liberdade, talvez por ser um trabalho em que a abordagem foi mais transversal, foi menos focada em uma peça em concreto” NT12 - 14/06/20 “Ãn e o que eu pretendi de alguma forma trabalhar neste processo que foi um pouco dif [interrompe e diz a próxima frase com entonação de correção], processo não, escolha, que foi um pouco diferente do HV e da Leonor, foi de facto trabalhar questões ligadas a identidade e questões ligadas ao Aqui e Agora. Portanto, Aqui e agora estamos sem aplausos e não podia ser mais evidente o Aqui e o Agora. Mas o que é, o que [para para pensar no que vai dizer]. Aquilo que portanto trabalhando identidade mas tendo que trabalhar com o coletivo - de adolescente no caso-, foi muito procurar criar um espaço de liberdade - e a palavra
--	--	--	---

			liberdade aparece muitas vezes, aparece inclusivamente no próprio vídeo -, ehh um espaço de liberdade, e que, cada um pudesse crescer no seu sentido, e cada um pudesse identificar-se, e por isso é que procurei dar uma série de pistas no trabalho, nos processos da Vera. ãn mas houve uma peça a partir do qual me orientei que era o, ai [disse com tom de quem se esqueceu], “A dança do existir”, agora eu tava a confundir com o título da peça de hoje [disse dando o início de uma risada tímida]. Com a “dança do existir”, porque tinha de facto a ver com isso, do existir é o Agora, o Aqui e o Agora.” NT12 - 14/06/20 “Mas, ãn, é um exercí, na verdade, é um exercício que é muito, é muito rico, é muito útil, faz-nos aprender muito, faz-nos aprender a história por dentro, de facto, assim como estes participantes, e vocês eventualmente, atravessaram a minha história por dentro, a história destes trabalhos [diz acelerando a fala, quase que incompreensível] eu realmente, acho que é uma maneira incrível de, de, de conhecer a história, de entender a história, de entender percursos de artistas, de entender as suas formas de fazer, de entender os porquês, de entender uma data de coisas, por dentro” VM em NT12 - 14/06/20 “ãn e a pouco, também dizia, que eu lhes dei um chão, ãn também refiro, refiro isso - e o título da peça também faz alusão a esta questão-, porque os coreógrafos das
--	--	--	--

			três edições do P.E.D.R.A, constituem um corpo de de coreógrafos que são da Nova Dança Portuguesa. E por exemplo, eu acho que era absolutamente fundamental falar-lhes sobre o que é a Nova Dança, para depois perceberem a Vera neste contexto, a Vera agora, e perceberem outros coreógrafos que entretanto até por exemplo, chegam no Teatro Municipal do Porto, e que eles podem ir ver” VS em NT12 - 14/06/20 “LB- E para perceberem a noção do percurso, que isto não começou ontem, quer dizer, que que VS- Sim, sim, e que não começou na Vera LB- Não começou a Vera, e que a Vera não é isolada, pois VS- Exatamente, porque por exemplo, falamos do Nijinsky a propósito da “Rosa de Músculos”. ãn E foi maravilhoso, de repente, tínhamos um grupo no WhatsApp -mesmo antes da pandemia- ãn de repente eles mandarem link uns para os outros para irem ver a versão integral, ou outra versão, ou ãn. Isto ãn fez de facto contribuir para um processo educativo, se assim quisermos chamar” NT12 - 14/06/20
	“Porque estamos a fazer estas perguntas?”: espaço de questionamento	Privilegia o (re)colocar questões em vez de dar respostas prontas	“VS então disse que para começarmos ela queria saber: “o que significa dança para vocês?”” NT1 - 18/12/20 “Laranja faz a primeira pergunta, ele relembra todos os exercício e questiona o porquê de os ter feito, VM responde e dá ênfase principalmente sobre fazer a

			prática e escrever, em que no momento que se senta para escrever traz o inconsciente, que o intuito era trazer e despertar o que há dentro” NT1 - 18/12/20 “ um participante questiona se ela já atuou ou atua em outros países, sendo a resposta positiva, ele afirma que a situação em Portugal para artistas e bailarinos não é muito boa e não é valorizada e se ela percebe isso mesmo, se em relação a outros países Portugal esta ruim para esta carreira” NT1 - 18/12/20 “Outra pergunta foi feita em relação as suas obras, se ela gosta de fazer uma coreografia que conta uma história ou que não conta” NT1 - 18/12/20 “VS questionou de que maneira eles achavam então que podia aproximar o público da dança e das artes em gerais, e que a opinião deles seria importante porque o teatro, principalmente o PARALELO, busca isso e estão atrás de algumas respostas. O que disseram é que é preciso CATIVAR o público e os ENVOLVER; começaram dai a dar alguns exemplos de como envolver o público, como por exemplo em um espetáculo que uma das meninas viu e o pública recebia um papel com uma fala e em determinado momento era chamado a ler; comentaram também sobre casos de pessoas que não se sentem capazes de entender a arte, como um exemplo que uma menina deu, de que uma conhecida estava a rir de
--	--	--	---

			uma pessoa que bateu a palma errado em um concerto. VS completou essa ideia dizendo que temos que trabalhar a autoestima de quem assiste, em vez de dizer que a pessoa não entendeu, perguntar o que ela entendeu e sentiu, porque mesmo não entendendo já é um sentimento.” NT1 - 18/12/20 “VS então perguntou se sabiam o que era repertório, eles tentaram dizer como algo que você recria, outro disse que tem repertório na música que é qual você vai tocar no dia, mas não conseguiram alcançar o que era, então ela resumiu que repertório é todo conjunto de obras feitas e apresentadas por alguém e que nesse caso eles iriam trabalhar com as obras da Vera Manteiro.”NT1 - 18/12/20 “Depois de uns 2 minutos ela pede para pararem e diz que agora é para escreverem perguntas, perguntas de todos tipos que vierem a cabeça, de coisas que não sabem e que não precisam ser perguntas relacionadas ou sobre dança ou aquela atividade”. NT3 - 04/01/20 “Sete se voluntaria a começar. Ela faz seus movimentos e VS questiona quantos movimentos tinham ali, e imediatamente, mesmo antes de responder, seus olhos e face entregam que agora ela percebe o que aconteceu (e confesso que eu também, até então eu não tinha percebido o “erro” no exercício”): todos fizeram muito mais que dois movimentos, imagino que porque
--	--	--	---

			pensaram na ideia de movimento como um conjunto, uma composição de movimentos, uma frase feita; a menina percebe que fez mais de dois movimentos e tenta reduzi-los, agora VS pede para prestar atenção ao olhar” NT3 - 04/01/20 “VS retomou a 11 e disse que queria a opinião dele sobre o nome dessa coreografia ser “a dança do existir” e se chamava a dança, como que poderia ser um teatro; ele ficou sem reação e resposta.” NT5 - 01/02/20 “ainda disse que o não saber (que ele não sabe como caracterizar - uma técnica, uma dança??) representa uma vontade de procura, e que sempre traz uma ânsia de mais coisas, como por exemplo uma das reverberações e que o faz questionar sobre seu próprio futuro que antes era fiel a um percurso na dança e que agora cogita um percurso no teatro” NT8 - 23/04/20 “Também a ideia do que as perguntas podem provocar como exemplo quando ele se deparou com aquela pergunta “qual a orientação sexual”, para ele provocou um desconforto” Laranja em NT9 - 02/05/20 “Foi sempre muito interessante, muito estimulante, não só ver a forma como os participantes abordaram materiais de peças existentes, como abordaram os procedimentos, os processos, os meus métodos de trabalho, as ferramentas que
--	--	--	---

			eu gosto de propor, costumo propor, seja para fazer as peças, os objetos artísticos, seja para fazer entrar, as pessoas, os participantes, em processos de trabalho, mais a nível de workshops e etc. E foi sempre muito, muito gratificante, e muito interessante, ver, a forma como estes participantes se reapropriaram destes objetos, os reviveram, e os fizeram reviver. Lhes deram respostas, ou revisitaram as respostas que foram dadas nas peças que já existem, ou encontraram as suas respostas para as questões colocadas nestas peças ou para as questões colocadas pelos meus procedimentos habituais, digamos assim” NT12 - 14/06/20 “Enquanto que quando se atravessa estas experiências por dentro, como estes participantes atravessaram, eu acho que muito rapidamente, mesmo que antes, ao começar, eles possam por exemplo perguntar-se, perguntar-me diretamente [fala rapidamente em cima da palavra anterior, de maneira a corrigir o que disse antes,, que ainda lá estava ao vivo, perguntar “mas por que é que tu gosta tanto de fazer estas coisas esquisitas” “tu só gosta de fazer coisas esquisitas” e etc e etc, E ao se atravessar eles próprios estes procedimentos, estas experiências, são eles próprios, a receber de si próprios as respostas, porque de repente essas coisas já não são tão esquisitas, essas coisas ou são ou jubilatórias, ou muito divertidas, ou fazem descobrir coisas,
--	--	--	--

			fazem se questionar, fazem, de repente a coisa esquisita transforma-se num texto, transforma-se numa voz, transforma-se num procedimento no espaço, e de repente é a própria experiência do procedimento que dá a resposta, a final isto, isto não é uma coisa tão estranha assim, isto faz-me ter experiências, faz-me, vitalizam partes de mim próprio, de mim própria” NT12 - 14/06/20 “Não só porque acho que são idades ideais para este tipo de experiências, porque eles próprios estão a questionar-se muitíssimo, estão a descobrir muitíssimas coisas, estão a olhar para o mundo de outra, de uma maneira como não olharam na infância” NT12 - 14/06/20 “Portanto, os desafios eram colocados na hora, e as soluções surgiam também na hora. E eu acho que isso aconteceu com todos nós. Ou seja, todos nós estivemos aí a procurar, ãn, a procurar-mos, a procurar soluções, a procurar identidades, e, a procurar pontos em que nos agarrar” NT12 - 14/06/20 “a LB dizia agora duas ou três questões muito,muito interessantes. A primeira, é que, são as perguntas,até mais do que as respostas, são as respostas, que são levantadas, que emergem, que são relevantes, e depois por outro lado, está implícito no que a LB disse, de que as perguntas, as questões, são as mesmas offline ou online, são as questões artísticas, são as questões de fidelidade ou de supressão, perante um
--	--	--	---

			determinado repertório” PSG em NT12 - 14/06/20 “ E aqui, é um completamente diferente, nós, nós, nós não estamos a dar respostas, nós estamos a ajudá-los a colocar perguntas. É portanto, é uma viagem diferente sim” HV em NT12 - 14/06/20
	Importância do processo	Processo aparece como mais importante que o produto final	“toda essa viagem que fizemos foi tão boa que valeu a pena mais que o resultado final”, e um dos meninos completou “é aquela frase que importa mais o processo que o resultado, acho que foi isso” NT6 - 15/02/20 “ ele apoia e topa qualquer decisão de fazer o vídeo mas que o processo já valeu toda a pena, de que a apresentação final já nem seria necessária” Príncipezinho em NT8 - 23/04/20 “VS continua e diz que nesta sessão queria recuperar um trabalho de casa que ficou perdido, que envolve o que gostariam de ter no espetáculo. Ela brinca dizendo que podem escolher, se querem colocar água no palco, leões, que é só escolher e pedir para o Raúl que ele dá um jeito de colocar. Raúl concorda de que agora vai ser mais fácil mesmo conseguir colocar qualquer coisa, e 16 diz que “é so colocar no ecrã e já esta”. VS continua então a explicar sobre essa ideia em torno do que desejam ter no espetáculo, ela diz para terem liberdade, que é um momento de não pensar em “problemas” (acredito que foi mais no

			sentido de não pensar em empecilhos de que se é possível ou não ter algo nos palcos); ela acrescenta de que Diz que comentou com uma amiga que ate consegue usar isso que aprendeu no P.E.D.R.A, em outro contexto” NT9 - 02/05/20 “Laranja diz que para ser sincero eles tem um produto final que esta muito “fixe”, mas que ele sinceramente ficava bem se não tivessem um produto para apresentar, porque pensando em meados de dezembro e tudo que tiveram até agora e durante esse tempo ele repetia e fazia de novo, e que o que ele tira dai é muito mais o processo do que o resultado final, “ é o que eu tiro para mim”e diz que comentou com uma amiga que ate consegue usar isso que aprendeu no P.E.D.R.A, em outro contexto, como o contexto escolar” NT11 - 12/06/20 “ o Príncipezinho dizer “se não houver projeto pra mim não há problema eu estou aqui, porque eu gostei muito de encontrar este grupo e por mim basta este processo” VS em NT12 - 14/06/20 “VS- Exatamente, porque por exemplo, falamos do Nijinsky a propósito da “Rosa de Músculos”. ãn E foi maravilhoso, de repente, tínhamos um grupo no WhatsApp -mesmo antes da pandemia- ãn de repente eles mandarem link uns para os outros para irem ver a versão integral, ou outra versão, ou ãn. Isto ãn fez de facto contribuir para um processo
--	--	--	---

			educativo, se assim quisermos chamar” NT12 - 14/06/20 “minha primeira dimensão levou a que se pensasse se calhar, que este tipo de projetos ãn, tem intenções de [barulho de algo caindo]. Peço imensa desculpa. Tem intenções de criar públicos, ou de criar ãn intérpretes, ou de criar criadores etc e etc. Mas na verdade, tem a ver com criar cidadãos, com criar ãn pessoas que tem a vida mais rica, ãn em muitos níveis, ãn, e que não é uma vida só ãn centrada ãn na materialidade e nos bens materiais e etc e etc. Que é, infelizmente por onde nossa vida, de todos nós tem sido muito empurrada. ãn e e e não pode ser. E acho que isto também, com este, com este confinamento, onde tudo ficou muito transparente não é. Todos elementos da nossa vida ficaram muito transparentes, acho que também isto ficou muito visível, notório” VM em NT12 - 14/06/20 “Serão potenciais espectadores, seja de dança contemporânea, seja de outras formas de performance contemporânea. Espectadores que não vão estranhar, que já vão olhar para estes objetos de uma forma, de uma forma que acolhe estes objetos de uma outra maneira” LB em NT12 - 14/06/20
	Tomada de decisões	Participantes convidados a tomar decisões	“Agora, VM pede que escolham 10 movimentos que estão escritos em seus papéis, e que pensem onde da sala podem executar cada movimento, fazendo uma espécie mapa e formando

			um trajeto, de modo a decidir se realizam o movimento durante o trajeto ou apenas no lugar, e a considerar que o público esta “aqui”, a coreógrafa aponta para um lugar da sala, é a parede correspondente da entrada dos balneários. Em suas palavras, VM diz que naquele momento, depois de tanto não pensarem e praticarem o não saber, eram chamados a tomarem decisões.” NT1 - 18/12/20 “Ela pede então para pensarem nos seus movimentos feitos e escolherem apenas dois movimentos que resumissem as suas perguntas” NT3- 04/01/20 “VS leu sobre a professora da EAJP e então chegou na seção sobre a VM. Camilo interrompeu e disse que queria ler, VS deu para ele o livro e disse que se tivesse alguma dificuldade principalmente porque há palavras no estrangeiro, era só ele perguntar. Ele começou a ler, parecia uma espécie de biografia da VM e com alguns relatos da própria bailarina/coreógrafa” NT5 - 01/02/20 “Terminando esse momento, VS pediu que selecionassem as perguntas que mais se identificaram e o que fazia sentido para eles agora, Laranja perguntou se era o que fazia sentido para ele em particular ou para o que fazem no P.E.D.R.A, e VS respondeu de que era sobre tudo, o que fazia sentido em todos sentidos para ele” NT6 - 15/02/20
--	--	--	--

			“VS continua e diz que nesta sessão queria recuperar um trabalho de casa que ficou perdido, que envolve o que gostariam de ter no espetáculo. Ela brinca dizendo que podem escolher, se querem colocar água no palco, leões, que é só escolher e pedir para o Raúl que ele dá um jeito de colocar. Raúl concorda de que agora vai ser mais fácil mesmo conseguir colocar qualquer coisa, e 16 diz que “é só colocar no ecrã e já esta”. VS continua então a explicar sobre essa ideia em torno do que desejam ter no espetáculo, ela diz para terem liberdade, que é um momento de não pensar em “problemas” (acredito que foi mais no sentido de não pensar em empecilhos de que se é possível ou não ter algo nos palcos); ela acrescenta de que é importante nesse momento deixarem-se ir, porque muitas vezes no processo o que é impossível pode ser transformado no possível, e nesse processo de tradução e passagem do impossível para o possível, é que se transforma em outras coisas” NT9 - 02/05/20 “Ela aponta que gostaria de fazer isso agora, que apesar de 16, Laranja, Mint e Sete já terem entregue esse exercício, eles podiam retomar o que fizeram e acrescentar, mas que era então para todos fazerem uma lista com estas ideias, respondendo “o que gostariam que se apresentasse nessa apresentação online?”. “Vera você quer que falamos coisas específicas, ou coisas que gostamos de exaltar?”, alguma das meninas perguntou. Ela respondeu que
--	--	--	---

		Decisões conjuntas	pode ser os dois, que pode ser uma ideia não algo específico” NT9 - 02/05/20 “VS acrescenta que podem colocar qual a colaboração de cada um e dá um exemplo “eu posso ajudar a fazer o pino na apresentação” e VS já completa me chamando e dizendo que fazer o pino é ficar de ponta cabeça - nesse momento percebi a referência, como ela falou para Camilo, na maioria dos ensaios ele estava de ponta cabeça, fazendo “bananeira”” NT9 - 02/05/20 “Surge nesse momento uma questão, um jovem pergunta a ela se eles começariam de onde acabassem ou se voltariam para o ponto que estipularam como primeiro do mapa. VS abre a questão a todos e pede para que solucionem juntos. Um sugere que comece a repetição de onde parou para não perder o feeling da atividade, outros se opõem e Vera complementa que isto iria tirar toda a ordem do mapa. Decidiram voltar ao lugar um.” NT1 - 18/12/19 “Ela pediu para que parassem e tentassem as três alternativas que foram ditas, experimentando. Eles mesmos chegaram à conclusão de que na verdade era mesmo o joelho quem primeiro avança ao andar para frente. Agora ela questionou sobre andar para trás, e novamente foram experimentar como é, e responderam que era o pé quem avançava.” NT2 - 19/12/19
--	--	-----------------------	--

			“Então ela pergunta como querem fazer, se todos já apresentam ou se apresentam de outra maneira, Lua já diz que é melhor que apresentassem todos juntos. Laranja sugere ser feito metade e metade e Camilo diz que era melhor que não fossem sozinhos mas que não fossem todos. Então concordam entre si em ser metade e metade.” NT4 - 25/01/20 “ela disse que esse foi o motivo da reunião somente com eles e não com os responsáveis do teatro, porque ela queria saber o posicionamento de cada um sobre o que querem para o projeto, “o que somos agora” e o que gostariam de partilhar. Eu observo a tela do zoom e as/os participantes estão concordando com a cabeça, e alguns comentam que seria uma boa ideia gravarem e mandarem para ela.” NT8 - 23/04/20
“Pedrinhas”: participantes do projeto	Inserção das/dos jovens no projeto	Como as/os jovens chegaram ao projeto e o contato delas/deles com as artes	“ antes mesmo de eu perguntar ela já veio me dizer que grande parte de quem participava ali era da EAJP - escola de artes, agora eu confirmava o que me questionei quando vi os uniformes.” NT1 - 18/12/20 “Laranja então pede para falar, e diz que em sua família ninguém tem o costume de frequentar meios de arte mas que ele por si só teve interesse e começou a procurar até que hoje frequenta e estuda dança” NT1 - 18/12/20 “Enquanto ensaiavam ela veio até a mim me contar que os outros três que estavam

			ali um era do Gimnasiano, outro do conservatório de música e que estava ali para fazer contato com a dança e um terceiro de que era reinserido, institucionalizado, fora indicado para estar ali.” NT1 - 18/12/20 “Retomei o assunto da escola de artes, perguntei qual dos cursos elas faziam e me disseram que era de interpretação, assim como os demais que estão no P.E.D.R.A, e mencionaram que deste grupo do P.E.D.R.A apenas o Camilo, 11 e o Príncipezinho que não faziam parte” NT4 - 25/01/20 “16 parou um pouco, fez uma expressão de quem está pensando, e então nos revelou dizendo que acabara de perceber que sempre estudou em algo com artes, que antes estava em uma escola de música onde conhecerá o Príncipezinho (o outro menino que faz parte do P.E.D.R.A mas não da EAJP), ela ainda disse “pois o Porto é pequeno, eu conhecia ele bem antes” e rimos” NT4 - 25/01/20 “Aproveitei e perguntei se foram elas que descobriram sobre o P.E.D.R.A e as duas foram me dizendo que o Rivoli faz sempre contato com a EAJP como por exemplo para dar desconto aos estudantes para assistirem peças e espetáculo, e que souberam do P.E.D.R.A por meio disso e também por uma professora, a Joana Providença, que foi coreógrafa da edição anterior do P.E.D.R.A e que indicou a
--	--	--	--

			sala participar; Aproveitei e já perguntei se elas fizeram parte e disseram que não, que ninguém da turma delas da EAJP havia feito” NT4 - 25/01/20 “Perguntei também sobre a dança, e ele me diz que nunca tinha dançado antes do P.E.D.R.A e ainda diz “mas eu levo jeito eu acho”” NT4 - 25/01/20 - conversa com Camilo “(…) era o Príncipezinho, ele se apresentou como alguém que esta na escola de música, que tem um uma perspectiva de futuro em que almeja ser ator e que chegou ao pedra por meio do pai dele e segundo as palavras dele, o pai dele havia participado dessa companhia antes; VS acrescentou que o pai dele devia ter participado de algum programa do paralelo, do teatro Municipal do Porto” NT5 - 01/02/20 “As demais e os demais, se apresentaram falando a mesma coisa: que eram da EAJP, que estavam ali por causa principalmente da Joana Provença, professora deles que foi a coreógrafa do P.E.D.R.A na edição anterior e que havia indicado irem ao P.E.D.R.A e que para o futuro queriam trabalhar como Ator/a e bailarino/a” NT5 - 01/02/20 “O principal assunto era sobre o Brasil, como é lá, onde eu prefiro, se eu sei sambar e se eu já fui ao Rio de Janeiro; 18 e V. disseram que eles desfilam na rua
--	--	--	--

			aqui em Portugal e que teriam ensaio hoje” NT5 - 01/02/20 “nisso Lua disse que iria trabalhar hoje, perguntei onde e ela me disse que em um bar de rock” NT5 - 01/02/20 “Alguém pergunta onde estão Camilo e 11 e se eles moram juntos (eles ainda não haviam ingressado na reunião novamente) . VS nos explica que os meninos são internos em um colégios, fazem parte de uma instituição e que ela está bem feliz deles não desistirem. Lua completa dizendo que realmente é muito legal e que geralmente é difícil um colégio assim apoiar a participação deles.” NT9 - 02/05/20 “Chegamos então no elevador, na sua espera a encarregada Rute estava a falar para eles quem seria a coreógrafa convidada para o projeto: Vera Mantero. Eles se olharam e comentaram sobre isso, “ah é aquela menina” “menina não, senhora, aquela senhora que vimos...”; eles já a conheciam mas aparentavam não saber muito sobre” NT1 - 18/12/19 “Laranja é o único que esta em pé e conversando com as meninas sobre o workshop de dança que estava fazendo antes de ir ao P.E.D.R.A.” NT 4 - 25/01/20 “Alice que não é Alice tira um cavaquinho e começa a tocar alguma coisa enquanto os demais conversam” NT 4 - 25/01/20
--	--	--	---

			“Raúl se dirigiu a mim e perguntou se eu ia para o camarim também, respondi que sim e então ele me pede um favor, levar alguns convites que precisava entregar para os jovens, eram convites de um espetáculo que iria acontecer hoje a noite.” NT 4 - 25/01/20 “Todos foram pegar suas coisas para ir embora, eram 10 min antes do horário previsto de término, acabou cedo porque no grupo do WhatsApp haviam acordado que iriam ver uma peça as 19h.” NT5 - 01/02/20 “Neste tempo percebi que a VS que conseguiu para Camilo e 11 irem ver essa peça de teatro, o resto do pessoal tem acesso principalmente pela EAJP” NT5 - 01/02/20 “ Os meninos não estavam se adentrando somente no P.E.D.R.A, mas também era uma oportunidade para o mundo das artes.” NT5 - 01/02/20 “O principal assunto era sobre o Brasil, como é lá, onde eu prefiro, se eu sei sambar e se eu já fui ao Rio de Janeiro; 18 e V. disseram que eles desfilam na rua aqui em Portugal e que teriam ensaio hoje (...)” NT5 - 01/02/20 “VS pergunta como ela teve a ideia de colocar fado, e ela diz que foi o Laranja que teve a ideia a partir do momento que ela o enviou para editar, e ele começa a dizer que o que não sabemos é que a Alice que não é Alice, é uma ótima
--	--	--	---

			cantora de fado e por isso ele sugeriu ela a utilizar” NT10 - 16/05/20 “VS então nos informa que conseguiu o de 11, e coloca ele para vermos. No vídeo dele, ele diz que vai fazer algo que sabe, e esta sentado em um banco, com um violão, onde passa o vídeo o tocando” NT10 - 16/05/20 “VS diz que o 11 decidiu aprender sozinho a tocar guitarra e que ele usa uma aplicação e essa é a primeira música que ele começou a tocar” NT10 - 16/05/20 “A segunda pergunta me surpreendeu, um participante questiona se ela já atuou ou atua em outros países, sendo a resposta positiva, ele afirma que a situação em Portugal para artistas e bailarinos não é muito boa e não é valorizada e se ela percebe isso mesmo, se em relação a outros países Portugal esta ruim para esta carreira. Ela responde dizendo que é relativo e traz como exemplo o Brasil, como um país que esta ruim para artistas neste momento político em oposição a França, que é uma referência de país que valoriza a profissão. Um outro participante comenta que Portugal vai ficar bom também e todos riem. Percebi aqui uma pergunta projetando o futuro, em uma esperança sobre uma profissão, e diretamente relacionada as artes e a dança, ou seja, esta ali alguém que visa exercer isso com profissão e no futuro.” NT1 - 18/12/19
--	--	--	--

			“11 o menino novo se apresentou e disse que estava ali para realizar o principal sonho dele; VS então acrescentou perguntando se o sonho dele era ser ator e ele concordou com a cabeça, todos ficaram exaltados e alguém comentou para ele fazer EAJP ou Ballet Academy*” NT5 - 01/02/20 *Nomes fictícios “As demais e os demais, se apresentaram falando a mesma coisa: que eram da EAJP, que estavam ali por causa principalmente da Joana Provença, professora deles que foi a coreógrafa do P.E.D.R.A na edição anterior e que havia indicado irem ao P.E.D.R.A e que para o futuro queriam trabalhar como Ator/a e bailarino/a” NT5 - 01/02/20 “disse que o não saber (que ele não sabe como caracterizar - uma técnica, uma dança??) representa uma vontade de procura, e que sempre traz uma ânsia de mais coisas, como por exemplo uma das reverberações e que o faz questionar sobre seu próprio futuro que antes era fiel a um percurso na dança e que agora cogita um percurso no teatro” Laranja em NT8 - 23/04/20
	Papel coreógrafas e coreógrafo locais	O que fazem as coreógrafas assistentes no projeto	“E eu acho que isto também é muito giro neste formato do PEDRA, que é, nós coreógrafos assistentes, temos uma espécie de filtros, somos filtros, filtros em

			relação ao trabalho do coreógrafo convidado, ou da coreógrafa convidada” HV em NT12 - 14/06/20 “o HV estava a falar dessa ideia de filtro. E eu acho que o projeto P.E.D.R.A, é mesmo um filtro. Eu tinha escrito aqui em umas notas que era uma espécie de mediação, uma espécie de tradução, mas o filtro se calhar também não, não é mal. Porque na verdade nós temos uma coreógrafa, e temos um trabalho - que é o trabalho da Vera - que nós, servimos de intermédio, de ponte, para fazer uma ligação com os adolescentes, ou com os participantes. E isto há muita coisa que se perdem aqui no meio, obviamente, e há muitas coisas que se ganham que não estavam lá no início. O que é mais difícil, é conseguir estabelecer a relação a nós, conseguir estabelecer esta ponte, sendo participantes ativos e sendo apenas mediador, e isto é esquisito. Porque claro, quando nós apresentamos o trabalho, ou quando propomos um universo aos miúdos, o amor, chuchus [risos], tá tudo certo! Quando propomos este projeto, nós próprios também temos, como a HV e a VS diziam, os nossos gostos, os nossos interesses, a nossa própria linguagem” LB em NT12 - 14/06/20 “acho que, uma coisa, se calhar vou dizer uma coisa que é evidente, mas que também é muito importante. Que é, ãn. O facto de no P.E.D.R.A os participantes, os intérpretes, não estarem a trabalhar com professores. Nós não somos professores. Ou seja, até podemos dar
--	--	--	---

			aulas, e termos experiência pedagógica, mas aqui, a ideia não é sermos professores, não é ensinarmos algo aos participantes. Mas é mais envolvê-los num processo de criação. E e nesse sentido, ãn, não não ve vimos como uma receita mas é mesmo um contexto labo, laboratorial” HV em NT12 - 14/06/20 “ o que o HV disse é fundamental: nós não nos apresentamos como professores, e portanto, apresentamos como cúmplices. E sendo cúmplices temos acesso a uma série de, de questões que eles tem, e que não são normalmente partilhadas com a figura de autoridade do professor” LB em NT12 - 14/06/20 “Eu, com os adolescentes, com pedras, com pedregulhos, com [áudio não compreensível, com outros projetos, apesar de tudo, há uma atenção a se dizer. Mas acho que há, há um problema geracional, os professores destes miúdos não tem formação nesta área. Há muitos jornalistas que - Raúl , com todo, com toda admiração - não tem a mínima formação nesta área. Gente que toma decisões a nível autárquico, que não tem a mínima noção do que estamos a falar, mas que enche a boca a dizer que estes projetos são mesmo muito importantes, e acho que aqui estamos a tocar realmente em um ponto. Por onde é que queremos começar, por aqui, ou é um bocadinho antes, ou é nas duas vertentes, porque o atraso já é muito, ãn não há tempo a
--	--	--	---

			perder, e acho que é preciso atuar nas duas frentes” VM em NT12 - 14/06/20 “LB- Assim também me parece, que que é muito importante atuar e não deixar nenhum, nenhuma das vertentes da dança, no sentido da da partilha e da da, para trás, não é. Porque depois há uma tendência para VS- Sim LB- Para para educação, para educar para o gosto. “Isto que é dança”, pronto então vamos fazer isto. Mas eu acho que isto é uma agenda política. Tem a ver com um vontade política.” NT12 - 14/06/20
	Relação coreógrafa local (Porto) e participantes	Relação desierarquiza da entre coreógrafa local e participantes	“Mas a conversa com VS foi essencial para mim, chegando a sala ela me disse que faz parte de um programa de midiática e que poderia me passar o email para conversarmos melhor.” NT1 - 18/12/20 “VS chamou atenção para o que estavam a fazer, ao ensaiar ali, deixaram de lado quem não faz parte da EAJP, por isso ela não gostaria que se repetisse uma situação assim, não para não ensaiarem, mas para integrar os demais.” NT1 - 18/12/20 “Em seguida ela [VS] também contou um pouco de como foi o encontro dela com a VM, em que na sua tese de mestrado, de crítica de arte, ela foi trabalhar com uma obra da VM denominada 'como rebolar alegremente sobre um vazio interior', em que fez longas entrevistas com a VS e teve acesso a seu dossie particular,

			assim como consequentemente ajudou a organizar os documentos do Ballet Gulbenkian que ao ser finalizado ficaram soltos e sem entendimento. Depois de toda conversa, VS tentou ligar o projetor para mostrar as obras de VM(...)" NT1 - 18/12/20 "Todos ficam com os olhos esbugalhados e a cabeça um pouco baixa. Acho diferente a forma que VS trata eles, ela é muito didática e sabe conversar em uma relação horizontal, mantém uma conversa de responsabilidade e quando precisa dar alguma bronca é sempre muito direta e ao mesmo tempo sutil". NT3 - 04/01/20 "Apresentamos todos e então VS pegou um dos livros a sua frente, e começou a explicar que este é um livro da síntese da cultura portuguesa, que faz parte de uma coleção da história da dança que conta todo o trajeto da dança em Portugal assim como apresenta bailarinos/as e coreógrafos/as, e que este em específico, falava um pouco da dança da nova geração portuguesa, que foi o que conversamos nas primeiras sessões. Depois de nos explicar, ela disse que iria ler para nós mas que se alguém quisesse ler era só interromper." NT5 - 01/02/20 "VS interrompe o vídeo e disse que queria ouvir a todos falar sobre o que estavam achando do vídeo. Muitos disseram que não sabiam responder, mas VS insisitiu para pensarem enquanto
--	--	--	--

			os demais falavam que depois ia querer a opinião de todos” NT5 - 01/02/20 “VS retomou a 11 e disse que queria a opinião dele sobre o nome dessa coreografia ser “a dança do existir” e se chamava a dança, como que poderia ser um teatro; ele ficou sem reação e resposta.” NT5 - 01/02/20 “Ela foi para o aparelho de som e enquanto se arrumavam na sala, perguntou o que acharam da música que utilizou no exercício anterior, Camilo disse que era melhor algo mais calmo e outra pessoa disse que preferia algo sem letra” NT6 - 15/02/20 “VS começa a suscitar então os elementos para incorporarem nos vídeos, e ao mesmo tempo faz um resumo do que juntos tem trabalhado no P.E.D.RA, ela primeiro comenta sobre os movimentos de fazer sem pensar - alguém comenta, “eu amei isso” -, o falar, o escrever. Ela diz que quer ouvir a opinião de todos, se estavam gostando de trabalhar em torno destas técnicas, queria saber se gostaram de experimentar tudo isso. E ainda diz que “o trabalho se resume em duas vertentes: as palavras e o des controle de movimentos, mas um des controle como técnica e prática”” NT8 - 23/04/20 “Durante a fala de Príncipezinho, VS chama a atenção de Camilo e 11, que estavam a brincar com a câmera, a mudar as posições da imagem, ela diz
--	--	--	---

			para eles que temos toda liberdade mas que temos que pensar em conjunto” VS em NT9 - 02/05/20 “Ela diz que gostou do que enviaram, que parece que se sentiram a vontade para mandar o que quisessem seja pouca ou muita coisa, e que da parte dela, ela tentou alimentar e dar outros estímulos para os ajudar” VS em NT10 - 16/05/20 “(…) ela [VS] diz que é importante comentar essas coisas, e que se sentiram dificuldades para irem falando, falarem os dramas “como a Lua”, e as vezes basta uma coisa e pode acontecer. “A Lua me disse - eu não gosto, eu olho e não digo UAU igual vejo nos trabalhos da VM Mantero”” Vs em NT10 - 16/05/20 “VS pergunta se não se importam de no vídeo terem testemunhos como esse mas sem a identificação de nomes e todos concordam com as cabeças” NT10 - 16/05/20 “ Sete diz que gostou mas que não está satisfeita com ela mesmo [...] Sete então diz que acha que no vídeo não consegue exprimir o que realmente aprendeu e sentiu no P.E.D.R.A., que não consegue passar a expressão genuína. VS diz que alguns anos quando olhar no vídeo ela vai se lembrar e vai trazer todas coisas de volta e explica que o produto é outra parte do PEDRA, como se fosse um excerto, faz parte do processo, mas não e ele todo” Sete a respeito do produto final em NT11 - 12/06/20
--	--	--	---

			“E alguns dias depois a VS deu uma justificativa pelas reações nela neste dia, dizendo “[18:25, 13/06/2020] VS PEDRA: Em relação ao nosso trabalho, creio que ontem estávamos muito eufóricos, eu estava super estressada com as retificações que àquela hora ainda estavam a ser feitas e com receio de algo me escapar...[18:40, 13/06/2020] VS PEDRA: Compreendo uma certa insatisfação, desilusão ou desagrado (como queiram chamar) pelo que viram naquele objecto final, mas quero lembrar que o projecto ainda não acabou, falta assistirmos às apresentações dos três grupos (não têm curiosidade?) e a partilha do que foram estes processos do ponto de vista dos coreógrafos - afinal também foi um processo de aprendizagem para nós. Depois vocês seguem o vosso caminho e levam esta pedrinha, no bolso, no sapato, no meio dos cabelos, debaixo da língua... talvez a esqueçam, talvez a percam, talvez a voltem a encontrar mais tarde... quem sabe?”” NT11 - 12/06/20 “Aquilo que portanto trabalhando identidade mas tendo que trabalhar com o coletivo - de adolescente no caso-, foi muito procurar criar um espaço de liberdade - e a palavra liberdade aparece muitas vezes, aparece inclusivamente no próprio vídeo -, ehh um espaço de liberdade, e que, cada um pudesse crescer no seu sentido, e cada um pudesse identificar-se, e por isso é que procurei dar uma série de pistas no
--	--	--	---

			trabalho, nos processos da Vera” NT12 - 14/06/20 “Portanto, aquilo que eu tentei, foi dar-lhes um chão, a partir do qual eles pudessem se encontrar com o trabalho da VM. E porque penso que esta, é uma das formas de trabalhar o ensino da dança, trabalhar a aproximação da dança, trabalhar não só de públicos, mas trabalhar a necessidade da dança, e o reconhecimento da dança, como uma necessidade.” NT12 - 14/06/20 “Eu aprendi imenso sobre a adolescência. Porque eu vivi-a não aprendi sobre ela. E nesse processo aprendi imenso sobre a adolescência. ãn e sobre a adolescência de agora e sobre a adolescência que apanha com um confinamento em cima. Pra mim foi revelador [ênfase na palavra], estar com estes miúdos -miúdos” VS em NT12 - 14/06/20 “por outro lado também, há outro, e que adolescentes é um grupo, é como público, é um grupo, é um nome coletivo, adolescência ou adolescente, porque eu vi tantas diferenças e vi tantas possibilidades de passar a idade adulta, e vi em alguns casos a fazerem estes caminhos. ãn ãn, assumirem a sua opinião por exemplo a dizer, pronto, em uma peça que vimos da VM - nós não vimos logo no início, foi uma estratégia, só vimos mais ao meio, a conselho da LB -, ãn alguém ver aquilo e portanto já super entusiasmado com o trabalho, e com os
--	--	--	--

			princípios do trabalho da VM, e de liberdade, e de integração e do outro, e de repente olhar para aquilo, e dizer “eu não imaginei que ela dançasse assim, isto não é dança”. E como é que se resolve isto, e bora lá resolvermos isto, porque estamos juntos neste trabalho” NT12 - 14/06/20 “E por outro lado, ãn as coisas que se foram trazendo também, como o Laranja que trouxe o Jorge de Sousa Braga, e todos eles trouxeram textos deles. Eu aprendi referências de agora, da adolescência de agora, eu tenho as minhas, passei-lhes algumas, mas muito poucas. ãn, o que eu ganhei como pessoa, foi uma nova adolescência [ela ri]. Referências musicais incríveis, que me passavam completamente ao ar” VM em NT12 - 14/06/20 “ãn nunca senti, nunca me pus, nem nem senti - não sei se eles sentiram, ou não -, este papel de professor também. Tentei ser mais co-intérprete do trabalho da Vera, tentei que eles sentissem, ãn como eventualmente os intérpretes da Vera se sentem co-intérpretes também, portanto, tentei sempre des-hierarquizar, digamos assim, estas questões. ãn e a pouco, também dizia, que eu lhes dei um chão, ãn também refiro, refiro isso - e o título da peça também faz alusão a esta questão-, porque os coreógrafos das três edições do P.E.D.R.A, constituem um corpo de de coreógrafos que são da Nova Dança Portuguesa. E por exemplo, eu acho que era absolutamente fundamental
--	--	--	--

			falar-lhes sobre o que é a Nova Dança, para depois perceberem a Vera neste contexto, a Vera agora, e perceberem outros coreógrafos que entretanto até por exemplo, chegam no Teatro Municipal do Porto, e que eles podem ir ver” VM em NT12 - 14/06/20
“Toda essa viagem que fizemos foi tão boa”: Participar do P.E.D.R.A - Porto	Expressão de si e presença de diversidade	Manifestação do que é próprio de cada participante	“Eu nunca fui tímido nem me importei com nada disso mas dançar sempre foi meu ponto fraco e embora tenha aprendido muito convosco não consigo ainda” Depoimento de Principezinho em NT11 - 12/06/20 “porque eu vi tantas diferenças e vi tantas possibilidades de passar a idade adulta, e vi em alguns casos a fazerem estes caminhos. ãn ãn, assumirem a sua opinião por exemplo a dizer, pronto, em uma peça que vimos da Vera - nós não vimos logo no início, foi uma estratégia, só vimos mais ao meio, a conselho da LB -, ãn alguém ver aquilo e portanto já super entusiasmado com o trabalho, e com os princípios do trabalho da Vera, e de liberdade, e de integração e do outro, e de repente olhar para aquilo, e dizer “eu não imaginei que ela dançasse assim, isto não é dança”. VM relata em NT12 - 14/06/20 “eu não estou nada satisfeita com o primeiro vídeo, eu sinto que nao consegui passar para esse lado de tudo que eu tinha planeado, e, pronto, eu acho que nao correu bem” Sete em NT10 - 16/05/20

			“A Lua me disse - eu não gosto, eu olho e não digo UAU igual vejo nos trabalhos da VM”” VS relata em NT10 - 16/05/20 ““Acho que aqueles gestos com os braços ele estava sempre fazendo nos ensaios e se eu visse, reconheceria o Laranja” diz Principezinho, e completa que no vídeo dele tentou trazer algo próprio e percebe isso também no do Laranja: “Ele faz isso 20h por dia, deve dormir e fazer esses gestos” brinca 18.” NT10 - 16/05/20 ““Vera eu gostei imenso de todas sessões do P.E.D.R.A. porque me ajudaram a me soltar, a soltar o que vem em minha cabeça, mas agora em casa não sinto vontade de fazer os movimentos, sinto que não são naturais e sinto que preciso dos meus colegas ao lado para fazer isso. Eu não me sinto à vontade de fazer sem eles, não me sinto bem a dançar na frente de uma câmera, nunca fui tímido, mas dançar sempre foi meu ponto fraco”. VS leu o depoimento dele e diz que é muito bom um testemunho que assuma o momento que esta e as faltas que sente” Trecho de um relato feito por Principezinho para VS em NT10 - 16/05/20 “Então VS indica que o próximo vídeo que veremos é o do Principezinho. O vídeo se passa com a câmera na frente de um instrumento musical, uma trompa, e entre os espaços do instrumento é possível ver o menino dançando atrás, ele faz movimentos aleatórios como um não saber.” NT10 - 16/05/20
--	--	--	---

			“VS então nos informa que conseguiu o de 11, e coloca ele para vermos. No vídeo dele, ele diz que vai fazer algo que sabe, e esta sentado em um banco, com um violão, onde passa o vídeo o tocando” NT10 - 16/05/20 “Alice que não é Alice comenta alguma coisa sobre um áudio que ela enviou, eu não entendi, mas dai VS já nos diz que a Alice que não é Alice toca um instrumento a anos e que resolveu usar a “técnica” [ela diz fazendo um sinal com os dedos, para indicar que não é propriamente uma técnica] do não saber, mas agora com o instrumento” NT10 - 16/05/20 ““estamos a viajar e voltamos, como se expandimos e voltamos, e voltamos diferente”, nesse momento para mostrar a expansão ela utilizou os dois braços fazendo um gesto para fora” Alice que não é Alice em NT9 - 02/05/20 “Quando o vídeo acabou, Alice que não é Alice manda uma mensagem no chat do zoom, ela diz que gostou mas as partes dela não representam ela” NT11 - 12/06/20 “Ele se senta e começa a passar um creme no rosto falando que é o momento dele, as meninas vem até a mim e dizem que ele faz isso e diz que é o “momento gay” dele, que as vezes até no meio da rua ele para e faz o “momento gay”, rimos e ele começa a mostrar os movimentos do “momento gay”” NT4 - 25/01/20
--	--	--	--

			“Alice que não é Alice tira um cavaquinho e começa a tocar alguma coisa enquanto os demais conversam” NT4 - 25/01/20 “VS pergunta como ela teve a ideia de colocar fado, e ela diz que foi o Laranja que teve a ideia a partir do momento que ela o enviou para editar, e ele começa a dizer que o que não sabemos é que a Alice que não é Alice, é uma ótima cantora de fado e por isso ele sugeriu ela a utilizar” NT10 - 16/05/20 “Sete diz que gostou mas que não está satisfeita com ela mesmo [...] Sete então diz que acha que no vídeo não consegue exprimir o que realmente aprendeu e sentiu no P.E.D.R.A., que não consegue passar a expressão genuína. VS diz que alguns anos quando olhar no vídeo ela vai se lembrar e vai trazer todas coisas de volta e explica que o produto é outra parte do P.E.D.R.A., como se fosse um excerto, faz parte do processo, mas não e ele todo” Sete a respeito do produto final em NT11 - 12/06/20 “Sobre isso, Alice que não é Alice diz que gosta do vídeo final e que se sentiu representada mas que viu as partes dela e que pensou “nossa que ilusão”, ela parecia bem triste e desanimada, não queria falar muito sobre” NT11 - 12/06/20 ““porque eu vi tantas diferenças e vi tantas possibilidades de passar a idade adulta, e vi em alguns casos a fazerem estes caminhos. ãn ãn, assumirem a sua opinião por exemplo a dizer, pronto, em uma peça que vimos da Vera - nós não
--	--	--	---

			vimos logo no início, foi uma estratégia, só vimos mais ao meio, a conselho da LB - , ãn alguém ver aquilo e portanto já super entusiasmado com o trabalho, e com os princípios do trabalho da Vera, e de liberdade, e de integração e do outro, e de repente olhar para aquilo, e dizer “eu não imaginei que ela dançasse assim, isto não é dança”. VM relata em NT12 - 14/06/20 “E por outro lado, ãn as coisas que se foram trazendo também, como o Laranja que trouxe o Jorge de Sousa Braga, e todos eles trouxeram textos deles” VM em NT12 - 14/06/20 “Vera então pediu que pegassem os trechos do texto que haviam trazido, o texto pessoal, que cada um havia escolhido para levar ao projeto. Em uma roda cada um leu o seu, duas pessoas não levaram porque saíram mais cedo no dia anterior e não sabiam da atividade e outra pessoa havia levado um trecho de uma música e VS disse que preferia que fosse de um texto. Depois de lerem, ela pediu que explicassem porque trouxeram este trecho e esse texto. Eles eram de origens bem diversas, livros preferidos como Harry Potter, trecho de textos com viés político e até mesmo com um marco sentimental como o primeiro texto a ser trabalhado por um deles na sua primeira apresentação.” NT2 - 19/12/20 “16 na hora de entregar avisou VS que havia feito tudo em inglês, me lembrei então da sua apresentação quando Lua
--	--	--	--

			ênfatizou que ela era inglesa” NT5 - 01/02/20 “VS se levantou e foi até 16 e falou algo em seu ouvido e voltou para o seu lugar na roda. Quando todos finalizaram VS disse que agora 16 iria falar na sua língua materna, inglês, Raúl então começou a gravar a menina e VS perguntou a Sete se ela queria falar em sua língua também, russo, ela aceitou” NT6 - 15/02/20 “(…) dizem que fazerem uma dança livre e espontânea no projeto é uma forma de mostrarem o que sentem e o que são, e que ali não sentem medo de serem julgados porque se sentem a vontade com o grupo e o projeto, é um espaço de liberdade de expressão” NT7 - 22/02/20 “Porque que razão existem exercícios que eu preferia fazer com uns do que outros?” NT1 - 18/12/20 “Depois sentamos todos para conversar a respeito, VS perguntou o que eles sentiram de diferença ao ver outra interpretação do trabalho deles. Algumas respostas vieram, como: eu achei que ele interpretou mais literalmente meu texto, seguindo as palavras; eu senti que ela usou mais as expressões faciais para mostrar o que o texto queria dizer; E VS aproveitou para dizer que nesse exercício era para eles aproveitarem e perceberam no outro algo que eles não faziam e não utilizavam, para aprender a ver no outro o que falta em nós.” NT2 - 19/12/20
--	--	--	--

			“VS pergunta se algum deles tem alguma meta ou desejo para 2020, Sete então se manifesta e diz que tem algumas metas. VS pergunta se ela pode compartilhar conosco essas metas. Ela disse que eram coisas mais específicas e pessoais como tocar guitarra e aprender a andar de skate” NT3 - 04/01/20 “Lua disse que não estava esperando ver aquilo, que ela é acostumada a dançar seguindo uma coreografia, com movimentos bonitos, disse que esperava ver uma dança; 11 disse que para ele já esperava aquilo porque não era uma dança e sim teatro” NT5 - 01/02/20 “Outra ideia é de que se for ele a fazeum movimento vai ser de um jeito, e não vai ser igual a outra pessoa, em relação a maneira como interpretam as coisas, “o meu não saber pode ser diferente de outra pessoa” e que tem um trabalho da VM que ela explora algo assim” Laranja em NT9 - 02/05/20 “Alice que não é Alice continua e fala sobre explorar a reação das coisas neles mesmos e nos outros, “o que eu faço influência cada um de um jeito” NT9 - 02/05/20 “ainda diz sobre como lidam com esse universo do não saber, “como nós conscientes lidamos com isso” e exemplifica de que se ela quer mandar o pé direito para o lado esquerdo está tudo certo mas se alguém quiser fazer o posto também esta certo” Alice que não é alce em NT9 - 02/05/20
--	--	--	--

			“O usar as perguntas que escreveram e especialmente ver como as pessoas reagem de maneira oposta a mesma pergunta, “como todos pensamos de maneira diferente e de que somos seres humanos diferentes, se eu digo isso eu penso dessa maneira e os outros de outra maneira”” NT9 - 02/05/20
	Autoconhecimento	Espaço que instiga o conhecimento de si	“pensava que ia chegar lá dançar, aprender uma coreografia e ficar repetindo ela, mas que no fim ele fez muito mais que isso, ele aprendeu mais sobre ele e sobre o corpo dele” Príncipezinho em NT8 - 23/04/20 “O vídeo inicia com a frase “Eu gostei imenso de todas as sessões do P.E.D.R.A porque me ajudaram a soltar-me, a fazer coisas com o meu corpo que

			nunca tinha feito, a descobrir de certa forma, aquilo que vai na minha cabeça- com os exercícios de escrever frases, perguntas e palavras...” Trecho da fala de Principezinho em NT11 - 12/06/20 “ tudo aquilo que surge nas experiências destes participantes do Porto, que eu acho que estão de facto, muito explorando e descobrindo a sua própria liberdade dentro do seu confinando, né, dentro do seus quartos, do espaços da sua casa, mas que estão explorando e descobrindo o que que é a liberdade que podem ter, com os materiais do seu corpo, e os materiais do seu pensamento, as palavras, os movimentos, as ações e descobrindo também muito, o que que se pode fazer neste quadrado, neste retângulo, que é a câmara. E tudo isso é, é visitar uma coisa que eu acho que faz muito parte do meu trabalho, que é, descobrirmos a nossa própria liberdade, e a liberdade das nossas possibilidades que nosso corpo e nosso pensamento nos possibilitam.” NT12 - 14/06/20 “Portanto, os desafios eram colocados na hora, e as soluções surgiam também na hora. E eu acho que isso aconteceu com todos nós. Ou seja, todos nós estivemos aí a procurar, não, a procurar-mos, a procurar soluções, a procurar identidades, e, a procurar pontos em que nos agarrar” NT12 - 14/06/20
	Revelar inquietações	Espaço de confiança para as/os	“Eu nunca fui tímido nem me importei com nada disso mas dançar sempre foi

		participantes exteriorizam suas inquietações	meu ponto fraco e embora tenha aprendido muito convosco não consigo ainda” Depoimento de Príncipezinho em NT11 - 12/06/20 “eu não estou nada satisfeita com o primeiro vídeo, eu sinto que nao consegui passar para esse lado de tudo que eu tinha planeado, e, pronto, eu acho que nao correu bem” Sete em NT10 - 16/05/20 “Ela ainda indica utilizar o áudio das discussões que já tiveram nas sessões com o intuito de provocar algo dentro das pessoas, como mudar a forma de pensar e fazer com que eles também sejam abertos em relação a nudez, as restrições de idade” Lua em NT9 - 02/05/20 “Lua diz que vivemos em uma cultura asfixiante, que o nosso corpo é arte, que não deveria ser visto como tabu o corpo nú” NT7 - 22/02/20 “Lua diz que fica chocada pelo fato de que homens e mulheres podem estar semi nus ou expostos em revistas e filmes, mas que na dança não é visto como naturalidade” NT7 - 22/02/20 “Eu sou quem?” NT3 - 04/01/20 “Qual é a minha orientação sexual?” 04/01/20
	Participação de todas/os	Estímulos para a participação de todas/os	“ele diz que pensou em iniciar o espetáculo com uma tela preta e que vai ganhando cor ao longo do espetáculo, e que podia começar com algumas frases e

		em momentos diversos	depois vídeo “dos pedras” a dançar sem pensar” 18 em NT9 - 02/05/20 “Laranja então resolve se apresentar em seguida e diz que teve várias ideias, que resumindo ele pensou em trabalhar a vulnerabilidade, o não saber, e diz que uma vez falamos sobre uma ideia de provocar uma sensação de mostrar o que vai acontecer mas no fim não mostrar. Ainda listou incorporar o texto das perguntas, ou mesmo poemas e textos no corpo; disse sobre explorar o poder de um corpo, que um corpo pode ter, explorar o poder que consegue ter na presença do vestido por exemplo, assim como as emoções e sensações através do corpo. Também a ideia do que as perguntas podem provocar” NT9 - 02/05/20 “Alice que não é Alice então retoma a fala e lista sua ideias, primeiro em explorar uma união psicológica, o transe que entravam ao fazer os exercícios, ela então pergunta se os demais entenderam o que ela quis dizer e eles concordam com a cabeça e VS diz que foi muito legal essa atitude de envolver os outros, que eles precisam entender que estão a apresentar para todo mundo e não somente para ela” NT9 - 02/05/20 “Agora então é a vez de 16, ela diz que tem 15 pontos que já havia mandado antes para VS, e que eles são: a simplicidade, como um plano preto e só uma luz, muito simples; O brincar com a ideia da vulnerabilidade mas em vez de
--	--	----------------------	---

			tirar roupas, vesti-las de maneira a se tornar menos vulnerável; A ideia de andar descalços em torno da ideia da vulnerabilidade e também de liberdade e de cautela; O usar as perguntas que escreveram e especialmente ver como as pessoas reagem de maneira oposta a mesma pergunta, “como todos pensamos de maneira diferente e de que somos seres humanos diferentes, se eu digo isso eu penso dessa maneira e os outros de outra maneira”” NT9 - 02/05/20 “16 retorna a ler a lista feita, ela diz que pensou como figurinos camisolas grandes para todos, pensou também no uso da ideia da escrita automática mas na forma de fala e que poderia ter cadeiras ou mesas e adereços para usarem como apoio assim com usaram a parede em alguns exercícios já feitos. Ela também se recorda de exercícios que tiveram interação uns com os outros e que podiam utilizar o exercício de apoio no outro, que fizeram em grupos de três pessoas que a música teria que ser alguma que induzisse ritmo e que em algum momento a música podia parar e eles ficarem estátuas” NT9 - 02/05/20 “foi a vez de Lua. Sua primeira ideia era algo que representasse a natureza tanto humana como árvores e algo assim, essa referência ela disse que havia pego de um trabalho da VM que ela viu, que foi feita uma performance em cima de uma árvore; “Nós somos feitos a base da natureza, somos ela naturalmente”. Ela ainda indica utilizar o áudio das
--	--	--	---

			discussões que já tiveram nas sessões com o intuito de provocar algo dentro das pessoas, como mudar a forma de pensar e fazer com que eles também sejam abertos em relação a nudez, as restrições de idade” NT9 - 02/05/20 “Sete foi a próxima a indicar que queria falar. Ela começa a falar sobre uma ideia de luz que aponte de maneira a não camuflar, mas expor a pessoa em um foco, que isso iria de acordo com a ideia de vulnerabilidade. Ela ainda diz que no vídeo que enviou anteriormente, ela utilizava um cobertor e que permeia na ideia de que existem muitas camadas em nós mais do que uma roupa; “O maior medo do ser humano é o desconhecido e muitas vezes nós somos desconhecidos para nós mesmos por causa dessas camadas”. Ela ainda disse que com a fala da Lua sobre a performance da VM na árvore, ela diz que o que gostou nessa performance foram os desenhos que a VM tinha no corpo nu, e que para ela quando tiramos as camadas temos novos desenhos no corpo” NT9 - 02/05/20 “Alice que não é Alice pediu para completar essa ideia, e de que pensou em gravar um vídeo com qualquer parte no corpo e muitas mãos diferentes a pintar atoa no corpo, criar um paralelismo; “e me lembrei de que seria giro representar os espectadores”” NT9 - 02/05/20 “a vez da Mint de falar. “Eu lembro de uma obra que tinham várias pessoas no
--	--	--	---

			palco fazendo o mesmo movimento e depois iam parando” ela diz que seria legal se conseguissem fazer algo assim, como por exemplo no vídeo ter um momento da tela igual tem eles no zoom, com vários quadradinhos e a presença de todos. Ela ainda revela uma frase que gosta muito: “a dança é uma habitação em movimento” e que para ela faria sentido incluir essa frase. Outra ideia é incluir as perguntas que eles fizeram e também ela aponta de quando levaram o livro e nesse exercício a VS disse sobre a importância do olhar e que podiam focar nisso e nas expressões faciais; a nível de som, para além da ideia de trazer os áudios das conversas, ela lembrou do exercício em trios e que fizeram manipulando o corpo do outro, e que existe um instrumento chamado <i>Handpan</i> e ela lembrou muito dela” NT9 - 02/05/20 “é da V. falar. Ela diz que é legal continuar com a ideia do não pensar e trabalhar imenso nas frases/perguntas e o uso de expressões faciais; Outra ideia é trazer o olhar e a respiração, mudando ela para cada momento; Outra ideia é de haver uma parte que não tenha sentido no vídeo, de forma representar o não pensar. VS completa dizendo que pode ser que a própria sequência do vídeo tem coisas que saem dela, e que a V. tinha tornado de forma concreta o não pensar” NT9 - 02/05/20 “É a vez do Príncipezinho, e ele diz que como estamos a viver um momento
--	--	--	---

			diferente, seria legal levar o não saber para esses sentimentos de quarentena; Ele argumenta que já ouviu muito falarmos nas sessões “Estou a ficar louco” neste período, e que o não saber esta associado a isso e que ele tinha essa sensação de louco quando fazia o não saber; A ideia dele é mostrar em gestos os sentimentos da quarentena; E rindo ele ainda dá mais uma ideia, de que neste momento ele tem apreciado mais a comida e que seria legal trazer ela, “penso em aparecer comendo uma banana mas não sei direito”. Outra coisa que ele pensou é naquela ideia que está na moda, em passar por vídeo objeto para outras pessoas, e que eles podiam fazer em vez de objetos com movimentos, em que uma pessoa por exemplo cai para um lado e outra pessoa aparece, dando uma continuidade. E por fim para ele outra ideia é de mostrar isso que são, que são uma equipe, um grupo, então seria legal criar uma imagem de alguma forma em que juntos criam algo, como por exemplo nessa formação do zoom, em que formam um desenho com os braços” NT9 - 02/05/20 “16 não enviou vídeo mas teve participação com uma fala sua que foi colocada em um vídeo da Mint, esta fala foi retirada de uma das gravações dos ensaios” NT11 - 12/06/20 “VS diz que faz sentido o que a ana cristina disse, e diz que como exemplo, a 16, que apesar de não aparecer, ela
--	--	--	--

			espera que a menina sinta que fez parte” NT11 - 12/06/20 “VS interrompe o vídeo e disse que queria ouvir a todos falar sobre o que estavam achando do vídeo. Muitos disseram que não sabiam responder, mas VS insistiu para pensarem enquanto os demais falavam que depois ia querer a opinião de todos” NT5 - 01/02/20 “16 na hora de entregar avisou VS que havia feito tudo em inglês, me lembrei então da sua apresentação quando Lua enfatizou que ela era inglesa” NT5 - 01/02/20 “VS avisa para pararem - acredito que todos estavam a repetir a sua sequência sem saber exato quando parar-, mas ao sinal dela param e se juntam aos demais para o feedback. Este é o momento em que o grupo que estava a assistir dá sua opinião sobre o que viu. Alguns comentários específicos são feitos, no sentido de que muitos movimentos pareciam se completar.” NT1 - 18/12/20 “ao final se juntam para o feedback. Novamente os comentários são a respeito dos movimentos de como em muitos momentos Houve preocupação de um se trombar com o outro, que quem assistia ficou um pouco apreensivo de que deveriam tomar cuidado com que estava ali junto”. NT1-18/12/20 “VM indicou o fim da experimentação e assim se reúnem para conversar sobre o
--	--	--	--

			que foi feito, e para dar um feedback sobre o que experienciaram. Alguém comenta que no começo era nítido o fazer pensando sobre, fazer sabendo, porque os movimentos eram repetitivos, que há uma demora para conseguirem se soltar” NT1-18/12/20
--	--	--	--

Apêndice IV: Tabela de análise de conteúdo do material escrito pelas/os jovens

Categorias	Sub-Categorias	Indicadores	Unidades de Registro
“Eu sou quem?”: Percurso no meio artístico	Proximidade com artes	Contato com diferentes tipos de artes e arte presente desde infância	“Não houve um ano da minha vida que não tenha pisado um palco, seja em que forma for. Entre várias coisas que já pratiquei como ballet, hip hop, ginástica acrobática, voleibol e natação, a música foi um tesoura que me acompanhou desde dos meus 10 anos. Esta preciosidade é um grande pilar na minha vida, sou contrabaixista á seis anos e faltam-me dois para terminar o curso profissional de música. Já tive diversas experiências a nível orquestral e coral, posso afirmar que a música acompanhou o meu crescimento e amadurecimento” (Alice que não é Alice) “Para além disso, durante estes poucos anos que já vivi, experienciei variadas formas de arte: pratiquei ballet durante vários anos, fiz "hip hop" e dança moderna e relacionei-me bastante com a música e com o teatro” (Mint) “A dança apesar de estar sempre comigo, não de uma forma séria, passou a estar aos meus a anos quando decidi explorar os vários estilos de dança tão fabulosos que há por aí. Comecei pelo ballet, deu-me bases fantásticas que me ajudaram em muitas outras coisas que fiz no futuro. Com o

			ballet já bem inculcado em mim, decido experimentar o contemporâneo, e mais tarde o jazz. Também tive em grupos de dança mais amadores, mas que sem dúvida me ajudaram a adquirir a bagagem que tenho até hoje.” (V.) “Há um ano atrás, antes de entrar para a EAJP decidi me aventurar, procurar algo diferente e que ao mesmo tempo me completasse. Visto que o teatro, a dança e a música sempre estiveram presentes ao longo do meu percurso, decidi fazer um ano de circo, e deixar que este me ajudasse a desenvolver não só o meu corpo como também o conhecimento do mesmo.” (V.) “O que eu quero dizer com isto é que a arte esteve sempre ao meu lado, sinto que sempre vivi num mundo reinado pela imaginação e pela necessidade de criar algo, e se esta não é a definição de arte então não sei o que é.” (Sete) “Muitas vezes penso “Porquê que eu quero ser atriz?”, sempre tive muitas respostas a esta pergunta, mas recentemente apercebi-me do principal motivo. Ser ator é viver um milhão de vidas enquanto se vive a própria. O tempo corre e é necessário aproveitá-lo ao máximo. Sem a arte nunca o conseguiria fazer, por isso é que com todo o prazer admito que a Arte é a minha vida.” (Sete) “Mesmo depois destas evidências os meus pais não repararam que gostava mesmo muito de representar, por isso,
--	--	--	---

		só no quarto ano, quando a minha professora de teatro na escola me pediu para participar no teatro de final de curso da Escola Porto's Music* "Ressurreição", é que tanto eu como os meus pais começamos a estar mais atentos a castings para poder continuar a fazer o que gostava. Representar. No ano seguinte, com 9 anos, finalmente conseguimos encontrar um casting para um teatro no Sá da Bandeira. Era sobre a obra de Antoine de Saint-Exupéri "O Príncipezinho". Este foi o primeiro teatro profissional que fiz e o meu papel era o de Príncipezinho. Entrava no início e só voltava a sair de palco na ultima cena tendo ao longo de toda a peça mais de 500 falas e por isso ainda hoje levo esse teatro como o meu favorito" (Príncipezinho) *Nome fictício "Depois desse espetáculo a companhia gostou de mim e chamou-me para muitos outros espetáculos nos quais fui desempenhando papeis como Michael no <i>Peter Pan</i>, Dono no <i>Gato das botas</i>, Hansel no <i>Hansel e Gretel</i> entre outros. Nestes teatros e nesta companhia aprendi sem dúvida imenso no que toca à representação, presença de palco e até a cantar mas havia uma forma de arte que era claramente o meu ponto fraco que era a dança... E foi aí que entrou o P.E.D.R.A." (Príncipezinho) "Sempre tive interesse em aprender vários estilos de dança e consegui essa oportunidade, desde samba, rancho,
--	--	---

			hip hop etc. gostei de todos e continuo a gostar porque através de tudo consigo retirar aprendizagens, passos” (18) “Nestes teatros e nesta companhia aprendi sem dúvida imenso no que toca à representação, presença de palco e até a cantar mas havia uma forma de arte que era claramente o meu ponto fraco que era a dança... E foi aí que entrou o P.E.D.R.A.” (Príncipezinho) “Acho que a dança está presente na minha vida desde que me lembro, desde a creche era chamado para dançar e mostrar as minhas habilidades na dança.” (18) “O meu percurso no teatro começou ainda quando era muito novo. No infantário, quando tinha 3 anos, participei no meu primeiro “teatro” e tanto os meus pais como os professores ficaram espantados com a minha falta de vergonha e facilidade em decorar o texto.” (Príncipezinho) “Desde pequenina fui sempre muito ligada às artes, a musica e principalmente à dança, tive a sorte de ter uma família que sempre me incutiu bastante neste meio tão bonito e mágico.” (V.) “Aos meus aproximadamente dois anos comecei a entrar neste mundo com ela, acho que hoje estou tão dentro deste mundo graças a ela, sempre andamos juntas para todos os concertos e espetáculos que andava, e desde
--	--	--	--

			sempre a minha memória me diz que este mundo é o que me faz feliz.” (V.) “Ainda muito pequenina, com 5 anos, fiz um curso de teatro, em que explora-mos várias componentes teatrais, teatro de rua, dança a música, e.t.c” (V.) “É muito engraçado porque ao refletir sobre este tema, parece que o meu percurso começou dia 29 de julho de 2004, quando eu nasci.” (Sete) “Eu sempre me interessei muito pela dança, desde o início que eu sempre tive ligado às artes da performance, e ao que estava ligado a elas. Sempre fui alguém bastante empreendedor e com vontade de querer fazer mais.” (Laranja) ““Desde os meus dez anos que queria entrar na EAJP” (Mint)
	Presença familiar	Influência da família para o contato com as artes	“O meu percurso no teatro começou ainda quando era muito novo. No infantário, quando tinha 3 anos, participei no meu primeiro “teatro” e tanto os meus pais como os professores ficaram espantados com a minha falta de vergonha e facilidade em decorar o texto.” (Príncipezinho) “Mesmo depois destas evidências os meus pais não repararam que gostava mesmo muito de representar, por isso, só no quarto ano, quando a minha professora de teatro na escola me pediu para participar no teatro de final de curso da Escola Porto's Music* “Ressurreição”, é que tanto eu como os

		meus pais começamos a estar mais atentos a castings para poder continuar a fazer o que gostava. Representar.” (Príncipezinho) *Nome fictício “Desde pequenina fui sempre muito ligada às artes, a musica e principalmente à dança, tive a sorte de ter uma família que sempre me incutiu bastante neste meio tão bonito e mágico. Acho que me deram as bênçãos corretas, a minha madrinha sempre viveu muito também neste sonho do mundo das artes e desde que me lembro ela canta e representa.” (V.) “Ainda muito pequenina, com 5 anos, fiz um curso de teatro, em que explora-mos várias componentes teatrais, teatro de rua, dança a música, e.t.c. Este curso sendo dirigido pelo meu tio, para mim, até aos dias de hoje nunca acabou.” (V.) “Talvez se tenha tornado “oficial” para os meus pais a minha necessidade de arte quando no infantário os meus desenhos foram tão elogiados que quis ser pintora. Ou então quando fui seduzida pela dança e experimentei ser bailarina por dois anos. Ou então quando fiquei enfeitiçada pela magia e pelo sonho de um dia me tornar atriz. Não sei, mas sei de certeza quando se tornou oficial para mim, quando senti pela primeira vez o poder de estar num palco...” (Sete) “Porém, acima de todos esses meus “hobbies” estava a minha maior paixão
--	--	--

			que era o Clube de Teatro. Desde o quinto ano de escolaridade que não me imagino a fazer nada a não ser Teatro ou Cinema. Sim, parece muito cedo para uma decisão definitiva, o mesmo pensaram os meus pais, mas os anos passaram e o meu objetivo se tornava cada vez mais claro e sólido.” (Sete) “O meu gosto pela representação desenvolveu-se em casa, com o melhor público imaginável, a minha família. Desde pequena aos dias de hoje, escondo-me durante horas no meu quarto a criar uma personagem e uma história para quando sair pela porta e “a cortina se levantar” eu impressionar os meus pais com o que criei. Comecei com roupas do meu pai e com a minha cara riscada com maquilhagem da minha mãe. Mas foi evoluindo, e passei a recriar cenas de filmes e a fazer paródias de personagens que gostava. Ainda hoje, na quarentena entretenho-me a fazer paródias e cosplays de cantores e atores que admiro. E foi sempre o apoio e as reações da minha família que me deram força e motivação para continuar.” (Sete) “Desde pequena que o mundo das artes em geral me fascina. Penso que tudo começou na minha família. A minha mãe é cantora, o meu pai era pianista e cantor, uma das minhas tias é atriz e a outra pintora e isto acontece em muitos outros membros da minha família. Desde que sou bebé que estou rodeada por pessoas com alguma ligação às artes e, na minha opinião, esse é um
--	--	--	--

			dos principais motivos que me influenciou a seguir este caminho. Lembro-me bem de ter mais ou menos uns quatro anos e de ir para o hotel onde a minha mãe e o meu pai atuavam, ouvi-los a cantar e a tocar piano. Sentava-me num dos bancos com a minha avó e ficava a observá-los até adormecer. Às vezes, ia para o palco com eles e cantávamos a música "Encosta-te a mim" do Jorge Palma. Essas memórias, tais como muitas outras ficaram presentes em mim e tornaram-me a pessoa que sou hoje" (Mint) "Decidi, com o apoio de quase todos os membros da minha família, fazer provas para a EAJP e para o Ballet Academy*. Essas semanas das provas foram, de certeza, algumas das mais difíceis e nervosas da minha vida. Passei vários dias a estudar e a praticar intensamente, dormi mal várias noites com os nervos, mas finalmente os resultados chegaram" (Mint) *Nomes fictícios
	Arte como objetivo de vida	Presença das artes na vida como além de um <i>hobby</i> - contexto escolar e futuro profissional	"Pensei que era um hobbie mas ao longo dos anos acabei por cair na realidade, ou seja, seguir dança!" (18) "Ou então quando fiquei enfeitiçada pela magia e pelo sonho de um dia me tornar atriz." (Sete) "Porém, acima de todos esses meus "hobbies" estava a minha maior paixão que era o Clube de Teatro. Desde o

			quinto ano de escolaridade que não me imagino a fazer nada a não ser Teatro ou Cinema. Sim, parece muito cedo para uma decisão definitiva, o mesmo pensaram os meus pais, mas os anos passaram e o meu objetivo se tornava cada vez mais claro e sólido.” (Sete) “ Muitas vezes penso “Porquê que eu quero ser atriz?”, sempre tive muitas respostas a esta pergunta, mas recentemente apercebi-me do principal motivo. Ser ator é viver um milhão de vidas enquanto se vive a própria. O tempo corre e é necessário aproveitá-lo ao máximo. Sem a arte nunca o conseguiria fazer, por isso é que com todo o prazer admito que a Arte é a minha vida.” (Sete) “O pedra foi só mais uma ferramenta para poder chegar onde quero e tanto ambiciono!” (Laranja) “Nessas semanas e nesses meses que passaram, antes de começarem as aulas, eu ainda nem podia acreditar que lá tinha entrado. Tinha sido um objetivo meu e eu conseguia concretizá-lo. Não podia estar mais feliz. Finalmente, as aulas começaram e eram um sonho para mim” (Mint) “Quando entrei para o quinto ano, comecei a estudar em regime articulado da música com a Academia de Costa Cabral. Desde o quinto até ao nono ano, tive aulas de canto, de orquestra, de formação musical e de viola de arco, o instrumento que tinha escolhido. Para
--	--	--	---

			complementar, também comecei a fazer aulas de teatro. Nesses anos, estive completamente rodeada de arte e sentia-me extremamente feliz com isso. Terminei o regime articulado, deixando de parte a viola de arco, pois ao longo do tempo fui perdendo o seu interesse. Saí, também da dança, mas apesar disso, nunca a deixei, tal como a música sair completamente da minha vida. Elas faziam e fazem parte de mim para sempre. Quando a decisão do nono ano, finalmente chegou, eu, ao contrário de muitos outros colegas, já sabia com toda a certeza o que seguir. Teatro.” (Mint) “Decidi, com o apoio de quase todos os membros da minha família, fazer provas para a EAJP e para o Ballet Academy. Essas semanas das provas foram, de certeza, algumas das mais difíceis e nervosas da minha vida. Passei vários dias a estudar e a praticar intensamente, dormi mal várias noites com os nervos, mas finalmente os resultados chegaram” (Mint) “Tinha passado em ambos os sítios. Contudo, não foi uma decisão difícil. Desde os meus dez anos que queria entrar na EAJP. Lá sentia-me bem e sabia que iria aprender imensas coisas que iria levar para a minha vida toda. Escolhi, então, a Academia” (Mint) “Quando chegou o nono ano e tinha de escolher um curso para o secundário, eu ainda não conhecia a EAJP, ainda nem sequer imaginada a existência de
--	--	--	--

			escolas como esta! O meu plano tinha-se tornado terminar a escola em um curso regular qualquer e depois finalmente ir para uma escola superior ou uma faculdade de Teatro. Este último ano do ensino básico, foi muito importante para o meu desenvolvimento como futura artista porque tive a chance de viajar em um projeto de intercâmbio dedicado ao Teatro. E foi poucos dias antes da minha partida para a primeira viagem que eu descobri a EAJP” (Sete) “Depois de muito trabalho e uma infernal semana inteira de exames, consegui! E nesta escola em apenas uma ano, aprendi o dobro do que aprendi em 9 anos. Além de que foi graças à EAJP que descobri o PEDRA, e isso é ainda outra história :)” (Sete) “Nos anos seguintes tive a sorte de ter uma professora primaria que valorizava imenso as artes. Lia-nos poesia e organizava saraus em que subíamos ao palco para declamar poemas que tínhamos decorado, e uma vez por ano organizava também um teatro inspirado numa obra que estávamos a ler na qual devido ao meu à vontade me colocava normalmente nos papeis principais.” (Príncipezinho) “Mesmo depois destas evidências os meus pais não repararam que gostava mesmo muito de representar, por isso, só no quarto ano, quando a minha professora de teatro na escola me pediu para participar no teatro de final de curso da Escola Porto's Music*
--	--	--	--

			“Ressurreição”, é que tanto eu como os meus pais começamos a estar mais atentos a castings para poder continuar a fazer o que gostava. Representar.” (Príncipezinho) *Nome fictício “Quando entrei para teatro na EAJP, tive que compilar dois cursos ao mesmo tempo (música e teatro) e foi um processo complicado de adaptação” (Alice que não é Alice).
“O interior do nosso corpo estará igual desde o início dos ensaios?”: Relação jovens e o P.E.D.R.A.	Entrada no P.E.D.R.A.	Motivações para participar do P.E.D.R.A.	“Surgiram mais espetáculos para ver, que íamos com todo o interesse, mais temas para pesquisar e conversar e mais projetos para participar. Um deles, introduzido na nossa escola foi o P.E.D.R.A. (projeto educativo em dança de repertório para adolescentes). Este projeto pertence ao Rivoli e faz parte do Programa Paralelo” (Mint) “No princípio, confesso que estava um pouco indecisa se havia de participar ou não, pois nunca tinha participado em algo daquele género. No entanto, pensei que talvez me fizesse bem experimentar algo novo e que aprendesse muitas mais coisas importantes. Inscrevi-me, então. Chegou o primeiro dia do projeto e eu estava bastante entusiasmada para descobrir aquela nova experiência. Fui à primeira sessão, à segunda, à terceira e a cada sessão que passava o meu interesse pelo projeto aumentava, dado que era algo totalmente novo e cativante. Desenvolvemos pequenos

			exercícios, coreografias, frases, palavras, que no final iríamos juntar” (Mint) “Depois de muito trabalho e uma infernal semana inteira de exames, consegui! E nesta escola em apenas uma ano, aprendi o dobro do que aprendi em 9 anos. Além de que foi graças à EAJP que descobri o PEDRA, e isso é ainda outra história :)” (Sete) “Quando descobri o projeto P.E.D.R.A não pensei duas vezes em entrar nele e ter a possibilidade de ter mais bagagem e conhecimento. . Estes últimos meses de trabalho tem sido incrivelmente bonitos, o grupo que acompanho, os profissionais que nos ajudam, tudo tem sido tão tranquilo e ao mesmo tempo tão trabalhador e tão árduo.” (V.) “Entrei no P.E.D.R.A com o principal objetivo de aprender a dançar, mas não estava muito convencido de querer ficar até ao final porque imaginava este projeto como um sitio onde me iam dar uma coreografia para decorar e trabalhar e depois apresenta-la ao publico. Escusado será dizer que mal começou o primeiro exercício percebi logo que talvez já iria gostar mais do que ia aprender.” (Príncipezinho) “Este projeto deixou me muito feliz , porque apresentou me imensas coisas novas , embora admita que fiquei triste por não podermos apresenta-lo ao vivo pois era um “brilho” diferente!”(Laranja)
--	--	--	--

			“O meu ingresso no projeto foi bastante inesperado mas foi uma das mais coisas mais preenchentes que já fiz e participei” (Alice que não é Alice)
	Significado de dança	Alargamento da compreensão de dança(r)	“No início tudo me deixava confusa, não havia nada ali que eu chamasse de dança. Antes de ter começado a pesquisar a fundo o trabalho da Vera Mantero, tinha uma ideia e um conceito muito quadrado do que era a dança e para mim a dança era muito resumida ao ballet e ao contemporâneo, até que ao longo das sessões fui tendo fases em que me me apercebia que a dança é aquilo que nós queremos que seja. É a nossa dança, a dança de cada um.” (Lua) “A dança contemporânea trouxe me algo muito importante , pois ensinou me a dizer que a dança não tem que propriamente ser algo belo , mas sim algo onde nos podemos expressar sem regras . A Vera Mantero foi uma grande impulsionadora para perceber isso , e que ferramentas poderia usar para alcançar essa libertinagem na dança” (Laranja) “Como já disse fui para este projeto aprender a dançar mas agora que está quase a acabar percebi que aprendi muito mais do que isso. Aprendi a sentir o meu corpo, a ouvi-lo e a compreendê-lo, aprendi a soltar-me como nunca antes tinha feito, aprendi que fora do meu círculo de amigos há muitas outras pessoas incríveis que partilham gostos

			semelhantes aos meus, mas essencialmente aprendi que a dança não se resume a decorar uma coreografia e a reproduzi-la da melhor forma possível. A dança é uma arte incrível onde aprendemos imenso sobre o nosso corpo, faze-mos com ele coisas que não sabíamos sermos capazes. A dança é uma forma de falarmos, de nos expressarmos de dizer aquilo que nos vai na cabeça sem precisarmos sequer de falar.” (Príncipezinho)
	Liberdade	P.E.D.R.A. como espaço de fomento da liberdade	“O P.E.D.R.A., para mim, foi um refúgio no qual consegui libertar-me e conhecer o meu corpo” (Lua) “Às vezes prendia-me, o que era completamente o oposto do objetivo disto tudo, até que comecei a sentir inúmeras e diversas coisas que sentia necessidade de as mostrar da forma mais radical e então consegui mostrar-me.” (Lua) “E tudo com uma condição: não sabermos, não pensarmos, ou seja, deixar a nossa criatividade e liberdade fluírem para formar um projeto melhor e autónomo. Curiosamente, este género de trabalho que experimentamos é algo incrivelmente libertador. Relaxamos e deixamos que os nossos pensamentos e movimentos venham sem nos preocuparmos com eles. Algo fascinante e totalmente envolvente” (Mint)

			“Aprendi a confiar e a relacionar-me com o corpo do outro; a estar atenta a tudo o que me rodeia; a compreender a importância do olhar, mas principalmente, a articular o não-saber, que é algo que todos deviam experimentar e descobrir a sensação mágica e deslumbrante que este proporciona. Uma sensação de confiança e de, especialmente de LIBERDADE” (Mint) “A Vera Mantero foi uma grande impulsionadora para perceber isso , e que ferramentas poderia usar para alcançar essa libertinagem na dança” (Laranja)
	(Auto) descobertas e (auto) Conhecimento	Ampliação de conhecimentos de si e de mundo	“O P.E.D.R.A., para mim, foi um refúgio no qual consegui libertar-me e conhecer o meu corpo” (Lua) “Quando nos movimentamos à força de cada um, aquele espaço que estamos a ocupar deixa de ser uma simples sala de ensaio e passa a ser um paraíso próprio no qual está rodeado de coisas que só a nós nos pertencem e de pensamentos e horizontes que abrimos a partir de descobertas feitas antes e enquanto usamos a expressão corporal. Porque a verdade é esta, durante as horas em que estivemos todos juntos fomos descoberto imensas coisas interiores e exteriores, fomos tido debates de coisas que nunca na vida teria pensado (o que é incrível porque de facto o que nos uniu e nos fez

			conhecer melhor uns aos outros e até mesmo a nós próprios foi a comunicação) e uma delas foi a nudez em palco.” (Lua) “Sem dúvida que o P.E.D.R.A. foi uma experiência que me encheu de novos conhecimentos, novas aprendizagens e com uns novos olhos em relação a mim, aos outros, ao mundo, à natureza e sobretudo à arte. Pessoas diferentes com artes diferentes mas todas bonitas e sentidas” (Lua) “Estes últimos meses de trabalho tem sido incrivelmente bonitos, o grupo que acompanho, os profissionais que nos ajudam, tudo tem sido tão tranquilo e ao mesmo tempo tão trabalhador e tão árduo. Acho que foram meses que me ajudaram bastante, principalmente nesta fase de mudança e reconhecimento de mim mesma.” (V.) “Como já disse fui para este projeto aprender a dançar mas agora que está quase a acabar percebi que aprendi muito mais do que isso. Aprendi a sentir o meu corpo, a ouvi-lo e a compreendê-lo, aprendi a soltar-me como nunca antes tinha feito, aprendi que fora do meu círculo de amigos há muitas outras pessoas incríveis que partilham gostos semelhantes aos meus” (Príncipezinho) “Levo do P.E.D.R.A um afeto e carinho enorme, levo conhecimento, levo o significado de “grupo”, levo uma aprendizagem de uma vida. Estou muito contente com tudo e comigo mesmo por
--	--	--	--

			ter ido e não pensar em voltar atrás, acho que este projeto é sem duvida um projeto para a vida e que nos prepara para a vida e para nós próprios.” (V.) “O pedra foi uma grande autodescoberta pessoal e uma excelente valorização de um corpo numa sociedade. Considero-me uma amante de palavras, mas nesta viagem elas não eram essenciais comparado com o que um olhar e um toque tinham a capacidade de transmitir. Agora sinto energia de uma forma mais intensa e genuína" (Alice que não é Alice)
--	--	--	--