

MESTRADO
CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Ser-se cria(n)do - um olhar educativo na
participação em processos de criação
artística em dança contemporânea

Cláudia Sofia Duarte Moreira

M

2022



Ser-se cria(n)do - um olhar educativo na participação em processos de criação artística em dança contemporânea

Cláudia Sofia Duarte Moreira

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, orientada pelo professor Paulo José Vieira Nogueira.

2022

Resumo

Esta dissertação procura conhecer e problematizar as dimensões e tensões educativas presentes na experiência de participação em processos de criação artística em dança contemporânea. Considerando-se este processo como uma experiência artística que tem como objetivo final, necessariamente, a produção/criação de uma obra artística; esta investigação abre o convite para que a possamos pensar simultaneamente como uma experiência educativa. Com esta intencionalidade como motor, e enquadrando o seu universo metodológico no âmbito da Investigação Educacional Baseada nas Artes, desenhamos uma investigação qualitativa que se serviu de ferramentas como a observação participante e o focus group para recolher os seus dados. Acompanhando intensivamente um processo de criação artística em dança contemporânea, foi possível através das notas de terreno e do discurso direto dos jovens, analisados posteriormente através da análise de conteúdo, compreender os discursos verbais e não verbais que permeiam esta experiência. Tratando-se de uma investigação no âmbito das Ciências da Educação, ancorada pelos princípios da Educação Artística, e que visa a contemplação de universos artísticos, encontramos uma espécie de trabalho híbrido que pretende incidir luz precisamente nesses lugares de fronteira interdisciplinares. É no cruzamento entre a experiência que visa o artístico e o olhar que procura o educativo, que chegamos às matrizes centrais da reflexão deste trabalho. Reconhece-se a complexidade tensional das aprendizagens neste contexto, enquanto se espera propor um olhar problematizador da participação em processos de criação artística em dança contemporânea, abrindo o seu possível leque de atuação e atenção, para além do(s) objeto(s) artísticos(s).

Palavras-chave: dança contemporânea; educação artística; criação artística; participação

Abstract

This dissertation seeks to understand and problematize the educational dimensions and tensions present in the experience of participating in processes of artistic creation in contemporary dance. Considering this process as an artistic experience that necessarily has as its final objective the production/creation of an artistic work, this research invites us to think of it simultaneously as an educational experience. With this intentionality as a driving force, and framing its methodological universe within the scope of Arts-Based Educational Research, we designed a qualitative research that made use of tools such as participant observation and focus group to collect data. By intensively following an artistic creation process in contemporary dance, it was possible through field notes and the direct discourse of the young people, later analyzed through content analysis, to understand the verbal and non-verbal discourses that permeate this experience. As this is an investigation within the Educational Sciences, anchored by the principles of Art Education, and that aims at the contemplation of artistic universes, we find a kind of hybrid work that intends to shed light precisely on those interdisciplinary border places. It is at the crossroads between the artistic experience and the educational gaze that we come to the core of this paper's reflections, recognizing the complex tensions of learning in this context and proposing a problematizing look at participation in processes of artistic creation in contemporary dance, opening up its possible range of action and attention beyond the artistic object(s).

Keywords: contemporary dance; art education; artistic creation; participation

Résumé

Cette thèse cherche à comprendre et à problématiser les dimensions et les tensions éducatives présentes dans l'expérience de la participation aux processus de création artistique en danse contemporaine. En considérant ce processus comme une expérience artistique qui a nécessairement pour objectif final la production/création d'une œuvre artistique, cette recherche nous invite à le penser simultanément comme une expérience éducative. Avec cette intention comme force motrice, et en encadrant son univers méthodologique dans le cadre de la recherche éducative basée sur les arts, nous avons conçu une recherche qualitative qui a utilisé des outils tels que l'observation participante et le groupe de discussion pour collecter des données. En suivant de manière intensive un processus de création artistique en danse contemporaine, il a été possible, grâce à des notes de terrain et au discours direct des jeunes, analysé ensuite par une analyse de contenu, de comprendre les discours verbaux et non verbaux qui imprègnent cette expérience. Comme il s'agit d'une enquête au sein des sciences de l'éducation, ancrée par les principes de l'éducation artistique, et qui vise la contemplation des univers artistiques, nous trouvons une sorte de travail hybride qui entend mettre en lumière précisément ces lieux frontières interdisciplinaires. C'est au croisement de l'expérience artistique et du regard éducatif que se situe le cœur de la réflexion de cet article, reconnaissant les tensions complexes de l'apprentissage dans ce contexte et proposant un regard problématisant sur la participation aux processus de création artistique en danse contemporaine, ouvrant son champ d'action et d'attention possible au-delà du ou des objets artistiques.

Mots-clés : danse contemporaine ; éducation artistique ; création artistique ; participation

Agradecimentos

À NDS (Noé Dance Studios), e a todos os que fazem dela uma casa de amor.

you can only truly learn how to dance by dancing.

Às minhas famílias todas, que me seguram, me amam, e me lembram que eu dito o caminho do que sou.

Ao professor Paulo, por me fazer sentir vista, ouvida e compreendida, por sempre torcer pela Cláudia que se criou neste processo.

À Isadora Duncan, Pina Bausch, Anne Teresa de Keersmaeker, e tantas e tantos outros que criaram o mundo que me salvou: à dança.

À Triz, Matilde, Joana, Noah, Philipe, Joachim (nomes fictícios) por me receberem tão bem e por se darem de forma tão bonita, não vos esqueço. ao H, à J e a todos os que me acolheram, abriram as portas e me deixaram livre para procurar o olhar da investigação, nas vossas casas.

Às companheiras de escrita, pela sororidade e amizade.

Chegámos até aqui, obrigada!

Lista de Abreviaturas:

T-FG

- Transcrição do Focus Group

DB

- Diário de Bordo

.

NT

- Nota(s) de Terreno

Índice

Introdução.....	10
Ato I como se vai conhecer o que se quer conhecer	13
I.I. A descoberta da investigação é a descoberta da investigadora	14
I.II. Como se configura a metodologia no âmbito desta investigação?	18
I.III. Educação Artística	21
I.IV. Metodologia e Teoria - '<', '>', '=', ou uma simbiose de formas: a IEBA	24
I.V. As ferramentas de análise	29
I.VI. A recolha de dados	31
I.VII. As categorias - Focus Group e Notas de Terreno.....	33
I.VIII. O conflito entre as naturezas (preocupações éticas).....	36
 Ato II - de onde parte, quem se encontra, o que se encontra	 40
II.I de onde parte	41
II.II. quem se encontra	43
II.III o que se encontra	45
 Ato III - análise - as dimensões e as relações	 47
III.I. Criação Artística - o(s) processo(s)	48
III.I.I. "It's like having your clothes custom made, or buying them on H&M."	49
III.I.II. "i wanted everything to be said with the body"	53
III.I.III. "o processo é uma coisa que você vai levar por muito tempo"	58
III.II. A Peça.....	63
III.II.I. como entidade - "elle est vivant."	63
III.II.II. como experiência - "Nós passamos por tudo isso"	64
III.III. O Grupo.....	68
III.III.I. "é natural, ninguém liga ou olha"	69
III.III.II. "Você não precisa conhecer a pessoa, você sente"	72
III.III.III. "é o respeito pela cauda da obra."	75
III.IV. A Ponte.....	78

III.IV.I. “serem responsáveis pela criação de algo, e tudo o que está inerente, bom e mau”	78
III.IV.II. “por vezes o toque ensina o movimento”	80
III.V O coreografo educador?	85
III.V.I. “para uma coisa sair bem não precisa ser com massacre”	85
III.VI. Os ecos	89
III.VI.I. “Só porque és bailarina vais fazê-lo?”	89
III.VI.II. “eu acho que a gente está abrindo espaços.”	92
Ato IV - considerações finais, questionamentos e propostas do final da investigação	94
Referências Bibliográficas	102

Índice de Figuras

Figura 1: Esquema categorial da análise do Focus Group

Figura 2: Esquema categorial da análise das Notas de Terreno

Introdução

“Porque as obras-primas não são nascimentos únicos e solitários; são o resultado de muitos anos de pensamento comum, de pensamento através do corpo do povo, de tal modo que a experiência das massas está por detrás da voz única.” (Woolf, 2021, p.98)

Chegar aqui é chegar a um fim. Irônico que das últimas partes de um trabalho seja escrever a introdução, pois só muito perto do fim sabemos o que este realmente diz e deixa. Chegar aqui é então, chegar ao nascimento de um trabalho que se demorou em mim, e que contou com muitas mãos e muitas vozes para se construir. Mais do que às obras-primas como nos deixa Woolf - e o que quer que seja que configure as obras como sendo obras-primas -, é o caráter do ‘pensamento comum’ (Woolf, 2021) que ecoa, sobretudo quando este é feito ‘através do corpo do povo’ (Woolf, 2021). É pensar uma possibilidade de conceptualização do pensamento que uma obra traz, ser um pensamento que se demora por gerações, e que se transfigura por correntes, materializando-se em diferentes, diversos e variados corpos que dele se apropriam e nele se refugiam. É encontrar o lugar de pensar o pensamento como algo partilhado, comum, físico, grupal e constantemente em movimento. É, em suma, pensar que nada é feito sem raiz, e reconhecer essa raiz configura-se como fundamental não só para uma espécie de justiça autoral, como para uma mais completa compreensão da obra em si. Desenhar, pensar e escrever esta dissertação configura-se assim como um exercício profundamente individual, e simultaneamente coletivo.

Esta dissertação, centra-se de forma geral, nos processos de criação artística em dança contemporânea, sob um olhar problematizador das ciências da educação. É uma investigação que procura desvelar e articular as dimensões pedagógicas presentes na experiência de participação nestes processos de criação, atenta na procura das tensões e conflitos nos interdimensionais processos individuais, sociais, físicos, emocionais, políticos, que permeiam a criação artística em dança contemporânea. É na procura destes excessos, destes elementos que tornam sempre o todo maior que a soma das partes, que se situa o ponto de partida desta investigação.

A partir deste ponto, e considerando já que o trabalho desta investigação seria um trabalho enraizado nos estudos em educação artística, considerando as diferentes e variadas configurações relacionais entre estas duas dimensões - arte e educação - no âmbito destes contextos; partiu-se para o desenho da investigação e para a procura do contexto empírico. Direcionando esta procura para contextos de ensino artístico, que contemplam experiências de projeto como a experiência de criação que procurávamos, foi possível acompanhar uma experiência de criação, fazendo desta a experiência central de todo o trabalho. Não se tratando de uma investigação com intenções

comparativas, e devido a condicionantes logísticas e temporais para a correta realização de todas as etapas de investigação, tornou-se claro desde início que seria possível o acompanhamento somente de uma experiência do processo de criação artística em dança contemporânea; possibilitando assim, um olhar aprofundado e enraizados sob esta experiência, estes bailarinos e esta peça em específico.

Conscientes de que, uma investigação com estas problemáticas, questões e intenções, deveria ser uma investigação que considerasse uma forte componente de observação, com recurso à construção de notas de terreno, mas também uma componente de discurso direto, simbolizando uma intencionalidade nas percepções; foram utilizadas a observação participante e o focus group como ferramentas de recolha de dados. Tratando-se, este contexto específico de criação artística em dança contemporânea de um contexto intensivo, com uma fácil integração e acolhimento desta investigação; tivemos como resultado de toda a recolha uma grande quantidade de material, que foi posteriormente organizado e trabalhado com rigor ao longo do percurso da análise de conteúdo.

Ao que nos demos neste trabalho foi, então, através destas ferramentas e técnicas, desvelar, nomear, colorir as diferentes dimensões e tensões que encontramos como resultantes da participação dos processos de criação artística em dança contemporânea. Nomear, conceptualizar e problematizar, permite não só irrevogavelmente considerá-las como existentes, como também, pensá-las além desta sua ação específica, esperando invocar os contornos das suas repercussões além-experiência.

Estruturalmente, este trabalho está dividido em quatro atos - propositadamente referenciando as estruturas das peças performativas clássicas - que pretendem guiar a leitura ao longo da jornada desta dissertação. Encontramos, logo no primeiro ato, algumas considerações metodológicas que anunciam a estrutura em que toda a investigação se desenvolveu. Não sendo as questões metodológicas, encerradas somente neste ato, é porém aqui, que concentramos as reflexões e explicitações acerca do olhar que trazemos a priori para a ação investigativa, o que este implica e como ele se constrói e fundamenta. É no fundo, a tentativa de, à entrada do trabalho, podermos delinear de onde partimos cientificamente e também já, anunciar onde queremos chegar. Neste ato I vamos então, desde as considerações mais teóricas relativas à metodologia nesta investigação, aprofundado a moldura metodológica da Investigação Baseada nas Artes, e a sua pertença ao núcleo da Educação Artística; desaguando numa descrição e explicitação dos trâmites metodológicos da recolha de dados da investigação, e o formato da sua respetiva análise. É também, neste ato, que encontramos as considerações éticas.

No ato II permitimo-nos, agora que explicitadas as considerações metodológicas e teóricas da investigação, apresentar o contexto da escola-companhia. Neste ato, significativamente mais pequeno do que os outros mas de uma importância vital para a

compreensão e contextualização da investigação, conhecemos o contexto investigado e os seus intervenientes.

Chegados ao ato III, iniciamos o intrincado percurso da análise. É neste ato, de considerável extensão, que encontramos as tensões e dimensões decorrentes desta análise, e no qual problematizamos as questões mais relevantes. É o capítulo onde encontramos a interpretação e análise dos resultados, e que se constitui como o ato central de toda a investigação.

Por fim, no ato IV elaboramos algumas considerações finais, estendendo a problematização destas dimensões, e seus respetivos questionamentos; esperando que se constituam também como considerações relevantes além-investigação.

Uma última consideração urge aqui, antes de adentrarmos concretamente no texto desta dissertação, referente à linguagem utilizada ao longo da escrita, nomeadamente à utilização do masculino singular e plural, quando se pretende invocar tanto o feminino como o masculino. Por exemplo, quando dizemos os bailarinos, invocamos tantos bailarinos masculinos como bailarinas femininas; sendo por uma questão de leitura excluída a consideração “a/as”, de forma a facilitar a fluidez da leitura do texto. Considerando que a linguagem é uma das portas essenciais para o pensamento e para a reflexão, nomeadamente académicas, consideramos fundamental o *disclaimer* que aqui deixamos, tanto para uma correta leitura do trabalho, como para uma justa consideração do seu lugar como um trabalho contemporâneo, preocupado e alerta, parte da luta pela igualdade. Assim, pedimos a todos os leitores que considerem, sempre que invocado o masculino, se permitam a invocar à imaginação elementos tanto masculinos como femininos, não sendo para nenhum dos pontos apresentados neste trabalho, relevante a consideração do sexo, a não ser quando explicitamente descrita.

Esperando que se sinta que é um trabalho pensado a dois, e concretizado na minha voz, importa não obliterar que é a experiência das massas que a usa e que através dela, também, sobressai.

Ato I

como se vai conhecer o que se quer conhecer

“Inventámos estratégias de investigação. Procurámos perguntas que não nos envergonhassem. Depois decidimos que não devia ser assim. Que nenhuma pergunta nos devia envergonhar. E entendemos a pergunta como uma disposição para querer saber mais qualquer coisa sobre algo que até pode ser uma afirmação. E levámos connosco, para os nossos dias, esse mistério”
(Galhós, 2010, p.167).

I.I. A descoberta da investigação é a descoberta da investigadora

A procura pela metodologia foi (é) um caminho longo, que remonta à primeira definição da questão de investigação. A procura da definição metodológica fechada e providenciada como uma receita para o bom funcionamento e cumprimento da investigação, rapidamente se mostrou em vão, com a compreensão de que não existiria nenhuma receita metodológica que servisse melhor esta investigação, que não aquela que eu construiria ao longo do caminho investigativo. Com cada tomada de decisão, com cada escolha, com cada olhar, está um formato metodológico, pois todo o caminho de procura e explicitação de uma metodologia está assente na procura das formas como se vai conhecer o que se quer conhecer. Esta perspetivação da investigação e do caminho metodológico como processos em construção, introduz-me como a investigadora também em construção, potenciando a vivência experiencial da própria realização desta investigação: “se a pesquisa se constrói durante o processo de pesquisar, seria oportuno que o pesquisador se reconhecesse como alguém que se constrói na investigação” (Oliveira & Charreu, 2016, p.374).

Centrando a arte e o seu processo no núcleo da estrutura investigativa, e desvelando uma diferente potencialidade de conhecimento acessível através da arte; a escolha da estrutura metodológica permite pensar no âmbito desta investigação, as ciências da educação como um espaço de conhecimento transdisciplinar, que reflete um ‘objeto-sujeito’ que é: em trânsito, complexo, permeado de camadas, tensões e contradições. Este sujeito é tão validamente encarado como aquele que eu estou a investigar, como aquele que investiga, pois importa sempre a não-amnésia da condição humana do investigador, se de ciências sociais falamos, mais especificamente, de ciências da educação. Desta feita, o princípio segundo o qual: “os limites entre quem investiga e o objeto/material investigado se desfazem para dar lugar a uma trama complexa de relações que se incorpora na própria história/percurso da pesquisa” (Oliveira e Charreu, 2016, p.369), é um princípio basilar na procura da constante honestidade e lealdade investigativas.

A já anunciada plasticidade na metodologia, é muito presente através daquela que é a particularidade dos formatos de conhecimento da investigadora; e está afeta a toda a construção da própria investigação: “Daí decorre que: nem o sujeito pesquisador nem a metodologia “precedem” a investigação, mas ambos se constituem em e com o seu desenvolvimento” (Oliveira

e Charreu, 2016, p.374). A escolha da temática e ótica investigativas surgem da minha experiência formativa e profissional enquanto bailarina de dança contemporânea. A familiaridade aos contextos artísticos e aos processos de criação artística, nomeadamente em dança contemporânea, tornaram urgente a problematização e o cruzamento de várias tensões, agora já não enquanto artista ou intérprete, mas sim como estudante do mestrado em ciências da educação. A lente aguçada das ciências da educação permite uma entrada no meio artístico do qual traz também novas formas de conceptualizar e organizar os diferentes edifícios de conhecimento e investigação. Neste sentido, embora o meu espaço de movimentação seja aquele integrado e instigado pela investigação em ciências da educação, a familiaridade com os espaços artísticos, nomeadamente de criação artística, é gritante.

A ligação embrionária aos contextos e processos artísticos, ultrapassa o ‘mero’ conhecimento e identificação dos procedimentos, códigos e linguagens utilizadas no contexto, e extravasa para os formatos de conhecimento e pensamento que constituem a minha postura enquanto investigadora. A experiência e vivências enquanto intérprete e estudante de dança, criam um habitus epistemológico que integra não só a racionalização mas também a corporeização das vivências. A vivência e processamento do mundo através do corpo e do movimento, tornam-se assim formatos estranhos aquando da entrada na academia, que utiliza hegemonicamente outras ferramentas. Não engajando numa apologia pela oposição nas dicotomias corpo-mente; teoria-prática; a identificação deste ponto pretende sobretudo fazer sobressair que a entrada na vida e no mundo é através do corpo e do movimento, de forma consciente, o que transporta em si uma diferença na natureza do processamento e vivência dos fenómenos; e molda, naturalmente, a investigadora que se cria.

Explicitar e identificar o lugar da investigadora é evidenciar que há uma dimensão reflexiva neste processo. O pensar esta dimensão reflexiva - aqui referente ao reflexo e não à reflexão - configura-se enquanto princípio regente de uma postura próxima e íntima com o contexto, ao longo dos vários momentos da investigação, evidenciando que o atravessamento da experiência investigativa irá ter ressonâncias na investigadora, refletindo essa intimidade a natureza do contexto. É, assim, a partir desta conceção que as minhas experiências enquanto aluna de um curso profissional de dança contemporânea, intérprete de dança contemporânea, coreógrafa e ensaiadora, têm um lugar central na postura investigativa, nomeadamente naquela que foi a postura e as escolhas metodológicas (constantes) na recolha de dados, no campo investigativo:

“o meu olhar de ensaiadora procura captar nos corpos onde poderia tocar para ajudar a chegar ao movimento pedido, é uma mistura de hábito pela minha profissão por vários anos de ensaiadora e professora, e também uma inata vontade de descobrir/investigar o que é que, em corpos diferentes pode mudar para chegar ao movimento, à sua sensação e forma” (NT 03.02, DB p.58).

“como bailarina é muito difícil resistir à vontade (para a qual fui formada) de experimentar os desafios que o coreógrafo propõe. (...) difícil é também não ajudar os bailarinos com correções. tendo o olhar de fora, consigo ver o coreógrafo, os bailarinos e as diferenças entre os seus movimentos. como alguém que também dança, é fácil identificar como poderão melhorar, e difícil de não dar dicas ou indicações para tal” (NT 25.01, DB p.13).

A proximidade com o *habitus* do contexto é clara, como é possível compreender através dos dois excertos anteriores - excertos das notas de terreno feitas aquando da observação participante -, que rapidamente corporizam esta facilidade de integração no contexto, facilidade de leitura das dinâmicas e dos rituais; evidenciando simultaneamente a tensão da postura investigativa, ao ser atravessada por todos os outros papéis. A manutenção desta postura é permeada a todo o momento de vigilância e questionamento constantes, movida pela compreensão da facilidade de corrupção dos seus princípios integrais, ao assumir um papel diferente junto ao contexto e ao grupo.

“Es por ello que en la investigación performativa de carácter autoetnográfico texto y cuerpo se redefinen, las fronteras entre uno y otro se borran. El cuerpo y la subjetividad del investigador se reconocen como parte integrante y destacada del proceso de investigación” (Hernandez, 2006, p.31).

Pensar uma dimensão espelhada ou reflexiva nesta investigação é assim, pensar uma dimensão quase autoetnográfica. É a realidade corporizada e performativa da experiência investigadora; é salientar e desvelar que esse enraizamento, e essa intimidade com o contexto criados através da minha experiência permitem um contacto com o contexto e com o grupo, nascido de um privilégio de acesso. A intimidade e organicidade com os códigos, as posturas e as hierarquias dentro de um estúdio entre bailarinos/as, coreógrafo e outros: a confortabilidade de ocupar um espaço no chão ao longo do horário de trabalho em estúdio, o conhecimento antecipado dos momentos apropriados para poder beber água ou comer, para poder sair da sala ou entrar, sem perturbar o trabalho a ser feito dentro do estúdio. Toda esta sensibilidade - que é também conhecimento-, advém de uma vasta experiência nestes contextos; o que permite necessariamente que a integração do eu-investigadora seja feita através do eu-bailarina, permitindo o acesso a um contexto não-defensivo, que não considera a investigadora como potencial ameaça ou como elemento estranho: “o Philipe comentou «ai, achei que íamos ter público» isto indica que ele não me considera público, eu sou de dentro talvez” (NT 29.01, DB p.48).

Considerado este privilégio de acesso, proveniente desta dimensão que inflama as experiências enquanto bailarina, no trabalho da investigadora que investiga bailarinos, e terá por conseguinte uma relação corpórea com o material recolhido; é necessário considerar agora a sua responsabilidade. O duplo posicionamento desta dimensão entrecruzada e reflexiva configura-se pela vantagem do acesso privilegiado ao material, tendo simultaneamente e na mesma medida, a responsabilidade de não permitir que este privilégio cegue a investigação. Trata-se de uma chamada à consciência e ação éticas, que deverão ter em consideração aqui, que existe uma potencialidade de fragilidade na construção de uma investigação com dimensões como esta. Porém, que se deverá proteger pelo rigor e pela vigilância constantes em todos os momentos, mas sobretudo no processo de análise; enfatizando acima de tudo a lealdade para com o material recolhido.

O enraizamento na moldura metodológica da investigação educacional baseada nas artes, que iremos explorar ao longo deste capítulo, explicitamente influenciada por esta dimensão de inserção reflexiva permite uma reconfiguração na defesa do papel ético e rigoroso da investigadora que se forma e se guia através desta embarcação teórica, não se abstendo de pensar as fragilidades e as linhas ténues que se evidenciam ao expôr uma metodologia investigativa tão cruzada e mestiçada com a própria investigadora.

O devir investigativo, encarado como processo que também ele é de criação, de desdobramento e de descoberta, caracteriza-se pelo questionamento constante, aplicado aos procedimentos, às relações, às posturas, aos conceitos. Este questionamento, esta crise, que desmembra a segurança de um olhar pré-construído e estruturado, e urge o processo de reavaliação face a cada tomada de decisão; permite, além de um caminho de decisões informadas circunstancial e contemporaneamente, a perspetiva de um pensamento-outro, de uma crítica, que se dispõe como um solo fértil para as considerações outras. Crise é rutura, e rutura promove crítica, promove reconstituição de estruturas e caminhos de pensamento.

Este é o lugar da investigadora que é também, antes e depois, bailarina e coreógrafa. A experiência do processo investigativo foi permeada por uma multiplicidade de relações e inter-relações de ação-reação entre o contexto, os participantes, a investigação e a investigadora. Além de tentar explicitar que dimensões estão no olhar investigativo que emerge no contexto, é também importante nomear a força e influência da experiência investigativa na investigadora, ilustrando uma teia de relações complexas e viventes:

“(terminou o corrido) apetece-me chorar. não de tristeza, não de felicidade clara. é assistir ao tocar de um universo diferente, constituído e permeado pelos micro universos dos que tocaram esta peça. é a soma maior do que as partes”(NT 01/02, DB p.51).

I.II. Como se configura a metodologia no âmbito desta investigação?

Na procura metodológica desta investigação, foi introduzida pelas leituras a possibilidade de conceptualizar a metodologia da investigação como um processo que decorre ao longo de toda a investigação, e não somente numa fase delineada de planeamento-execução; isto é, encarar o processo metodológico como uma jornada que se constrói ao longo da investigação, e que está presente nas suas diferentes fases. Um ‘work in progress’, que se configura como objeto terminado somente quando se configura também a investigação como terminada:

“... a pesquisa é um caminho construído no próprio percurso da investigação e que, neste caso, não há metodologia prévia à existência do processo, ou seja, não se trata de ter a priori uma metodologia de investigação sobre a qual apoiar a pesquisa, se trata exatamente do contrário” (Oliveira e Charreu, 2016, p.378).

A configuração da metodologia na investigação, é assim a configuração de um formato em construção, com raízes científicas profundas, num caminho de constante questionamento e revisão dos procedimentos a tomar, privilegiando sempre a lealdade à questão de investigação, e a necessidade de ajuste das ferramentas metodológicas àquilo a que a questão necessita para ser interpretada, e investigada. Esta postura, não sendo uma postura particularmente inovadora, faz emergir alguns questionamentos relativamente ao desenho metodológico da investigação e ao seu posicionamento não só teórico, mas também contextual e académico.

Esta investigação está integrada no trabalho de conclusão do Mestrado em Ciências da Educação na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, locus central das investigações e debates sobre, de e para a educação, os seus limites e as suas especificidades, ao longo desta breve história das Ciências da Educação em Portugal. Canonicamente os lugares de pensamento e investigação neste âmbito, são abraçados por uma raiz sociológica, tendo profundos diálogos com aqueles que são os princípios conceptuais e epistemológicos da sociologia, porém não se encerrando, limitando ou definindo cegamente por estes. A identificação de uma estrutura base sobre a qual se cria e redefine o pensamento é sempre estrutural na conceptualização de uma ciência, e tal estruturação se dissemina para todos os formatos de atuação dessa mesma ciência, quer seja em formatos profissionais ou investigativos, criando uma atuação académica com especificidades e habitus particulares. Consideramos teoricamente que:

“o pesquisador que se defina ‘de educação’, qualquer que seja sua origem académica, se interessa fundamentalmente pela questão da educação; é isso que o leva a

dar importância, de um lado, à própria educação, naquilo que ela tem de específico, e, de outro lado, aos efeitos da pesquisa sobre a educação” (Charlot, 2006, p.9).

Esta consideração anuncia uma só condição para o investigador fazer pertencer a sua investigação às ciências da educação: o interesse pela questão da educação. A definição fechada e limitada (também limitadora) da questão da educação, é vulgo pensada alternativamente como a questão de uma especificidade plural sendo que “o que define a especificidade da disciplina é essa mestiçagem, essa circulação” (Charlot, 2006, p.9). Circulação de saberes, de conhecimentos, de problemáticas e de questões, potenciando um exercício de acolhimento e inclusão, ao invés de um exercício exclusionário em prol de uma busca pela pureza da definição última do objeto educativo. É a postura da escuta: “Quando nos colocamos numa posição de escuta envolvemo-nos na temporalidade dos fenómenos, ou seja, envolvemo-nos na ordem do aparecimento e desenvolvimento dos fenómenos a que nos tornamos sensíveis” (Berger, 1992, p.33); e não (só) da observação que nos permite perspetivar a especificidade desta disciplina como algo vivo e plástico.

Neste sentido, considerar a plasticidade da bolha das ciências da educação, considerando objetos de investigação viventes, e potencialmente não nomeáveis ou explicitáveis à priori da própria investigação, sem que isso prejudique o seu valor científico, é um formato de atuação em investigação que define o tecido investigativo e académico onde se insere esta investigação. Metaforicamente, se não houver linhas não há formas, mas importa questionarmo-nos quanta força fazem essas formas sobre os objetos sob os quais pesam. Não causa estranhamento que eu possa ter uma forma que tem contornos e limites, e portanto existe; só não é uma bola, nem um quadrado, nem um triângulo. É uma combinação de elas todas mas de nenhuma, é um objeto diferente, e não deixa de ser uma forma. Podemos até remetê-la para um círculo ou uma roda, para invocar um conceito, para que potencialmente quem não esteja em contacto com essa forma a consiga pensar a partir de um conceito partilhado, mas importa não fazer dela a sua essência, correndo o risco de definirmos o mundo somente por formas finitas.

Estas formas não nomeáveis a priori, encerram em si a potencialidade de, ao invés de inviabilizar a investigação científica, a potenciar, em novos formatos e configurações de uma cientificidade (potencialmente mais) inclusiva:

“A permeabilização do trabalho científico às circunstâncias locais e o reconhecimento da centralidade das práticas de interpretação/tradução no trabalho sobre os objetos híbridos e sobre a mediação constituem referentes imprescindíveis a um aprofundamento da desagregação da moderna cientificidade educativa que viabilize a construção de uma atitude socioantropológica e ética, onde as ambiguidades constituintes das ciências da educação já não são encaradas como perturbações ou défices

epistemológicos que as afastara de um ideal de cientificidade, mas são considerados como riscos inerentes ao exercício de uma actividade crítica susceptíveis de se tornarem numa vantagem acrescida” (Correia, 1998, p.189).

Potenciar esta plasticidade, faz com que ela ultrapasse a definição dos objetos de investigação e esteja também nos formatos de atuação com eles. Compreender o paradigma de uma investigação subentende compreender o ponto de partida relativamente à conceção de realidade, conhecimento, sujeito, educação, entre outros, dessa mesma investigação. Podemos quase dizer que os paradigmas são bolhas de conceito, através das quais nos posicionamos perante os mais variados aspetos (sociais, pessoais, educacionais), e através das quais é possível estabelecer qualquer relação ou questão investigativa, pois trata-se sobretudo de especificar o que queremos designar quando invocamos os conceitos-chave. A identificação de um paradigma aqui serve mais o propósito de situar (em relação com), do que o propósito de descrever. A tradicional consideração de um paradigma nesta investigação, serve assim mais o propósito de a situar num leque infindável de considerações de mundo, posicionamentos epistemológicos, ontológicos e conceptuais; do que propriamente definir o universo onde se insere. Na ótica das ciências da educação, esta investigação situa-se mais próxima do paradigma construtivista/fenomenológico-interpretativo, pela sua identificação com uma realidade socialmente construída e através da qual é necessário equacionar os indivíduos e grupos e as suas experiências para uma compreensão dessa mesma realidade. Aqui, a realidade não é independente daqueles que nela estão e a criam, e sobretudo o conceito realidade não é um conceito estanque, através do qual podemos criar sinónimos e antónimos, mas antes um conceito diferencial dependente das perceções e experiências daqueles que nela habitam. Encontramos aqui um ponto crucial da configuração da ótica das ciências da educação, concomitantemente partilhado pelas artes, que é a conceção de que: “o mundo não é mais dado, ele é construído pela sensação, pela emoção, por um trabalho de decomposição-recomposição, em uma relação onírica com o mundo, por escolhas sociopolíticas etc” (Charlot, 2013, p.29).

Configurar a metodologia no âmbito desta investigação é, compreendemos já, o exercício de pensar a metodologia como processo, que almeja a procura das especificidades, dimensões e problemas no âmbito das práticas de participação nos processos de criação em dança contemporânea. Este processo, embora exploratório ao longo da construção da investigação, é/foi regido por trâmites e princípios de uma moldura metodológica cintada e especializada, com ferramentas e procedimentos rigorosos, e reajustes à luz dos questionamentos éticos consequentes da ação investigativa. Somente segundo estas condições, poderia considerar a possibilidade de criação de uma metodologia verdadeiramente servidora deste objeto-questão de investigação.

Como um mantra investigativo, esteve presente desde o primeiro momento nesta investigação que: “é o processo que irá configurar a metodologia. (...) Ou seja, a pesquisa como caminhada” (Oliveira e Charreu, 2016, p.378).

I.III. Educação Artística

“La educación artística se sitúa por lo tanto en el cruce de dos disciplinas: la pedagogía y el arte. Mientras que la primera requiere soluciones y recorridos preestablecidos a través del diseño de programas o de la adquisición de competencias, la segunda se define como imprevisible, llena de sorpresas. Estos son los dos polos entre lo que necesariamente nos debemos mover quando pensamos y actuamos en educación artística” (Liceranzu, 2013, p.103).

Nesta pluralidade que se constitui o âmbito de atuação e investigação das ciências da educação, vincar um pouco mais a raiz académica desta investigação à pertença da educação artística, é importante, constituindo-se como uma postura de escuta e perspetivação com princípios específicos, profundamente enraizados pelas/nas práticas e considerações artísticas. Pensar a educação artística, implica, então, pensar a potencialidade de possibilidades de relacionamento entre educação e arte:

“Há que se falar um pouco da relação entre esses dois saberes, ou entre o mundo da arte e o mundo da educação. Olham-se desconfiados, duvidando da capacidade um do outro, fazendo a crucial pergunta: o que isso tem a ver comigo? Realidades paralelas, mundos distintos, por vezes promovem encontros tímidos” (Loponte, 2012, p.3).

Encontram-se aqui presentes um conjunto de cânones e considerações sobre o mundo, a educação e a arte, que se constroem em relacionamentos com dinâmicas específicas e particulares. As tramas possíveis de relacionamento entre arte e educação configuram-se assim como ilimitadas, pois “Educação e Arte são duas formas de construir o ser humano. Não é de se admirar, portanto, que, a cada época, suas lógicas profundas condigam” (Charlot, 2013, p.44). Não só de harmonia e consonância entre estes pólos se faz a sua relação, nomeadamente histórica - pois por vezes “one wonders whether the practices of art and education are actually speaking to each other or to themselves” (Baldacchino, 2015, p.70) - porém, é nesta plasticidade dos seus formatos de relação que se encontram as suas potencialidades, nomeadamente a da educação artística. Importa, mais do que tentar definir ou delimitar o que podemos encontrar dentro da bolha da educação

artística, olhar para esta como um espaço de descoberta, criação e reflexão de dimensões relacionais diferentes, específicas, e provocadoras. Trata-se de abraçar e adensar no conflito e na tensão, na riqueza do que delas decorre, que invocamos aqui a educação artística. Pensar e atuar em educação artística não é, hoje, o mesmo que seria há anos atrás; não só pelo invocar deste olhar que se permite ver as tensões e os conflitos, e não só a (proclamada) harmonia e beleza; mas também pela necessária contemporaneidade das suas dimensões: “(...) podríamos decir que lo inespecífico de la educación artística contemporánea es una constante desde que Duchamp determinara que arte puede ser cualquier cosa” (Liceranzu, 2013, p.110).

Numa dimensão teórica, pensar a e na educação artística é mais do que olhar para a educação das artes, ou a arte na educação; trata-se das interações destas dimensões, prototipicamente caracterizadas pelo planeamento e rigidez de uma, que contrastam com a improvisação e a liberdade de outra:

“La educación demanda el diseño de las actividades, los medios para realizarlas, las competencias que están en juego y la evaluación tanto de los resultados como del proceso. (...) Por otro lado, nos encontramos con el arte y, si algo ha definido al arte desde el siglo XX ha sido su sorpresa, precisamente su impredecibilidad, la constatación de que lo ya sabido no garantiza la capacidad de interpretación y comprensión de lo nuevo” (Liceranzu, 2013, p.103).

É no adensar do pensar estas relações, que se efetivam numa prática enraizada e não numa espécie de conceptualização laboratorial, que se evidencia que estas dimensões não só não se limitam a estas caracterizações estereotipadas, como se extravasam para além delas: “Esta búsqueda de lo impredecible es la que escapa a todos los diseños educativos, pero es la que todos queremos” (Liceranzu, 2013, p.103).

Aliado aos princípios regentes da atividade no âmbito da educação artística, a consideração da plasticidade da metodologia complementa-se com a já exposta plasticidade do ‘objeto-questão’ de investigação. Toda esta plasticidade transversal na conceptualização metodológica da investigação, invoca por sua parte uma plasticidade também nos formatos de pensamento, reflexão e análise contidos na própria investigação. É permitir e explorar o pensamento do não-nominável, do não-dizível, do corpóreo, desvelando realidades outras de conhecimento que não é por se constituírem através de ferramentas diferentes que se consideram a priori como não científicas ou não passíveis de investigação científica:

“Esta transmutación dos défices em vantagens acrescentadas ao aprofundamento de práticas que já não são de “purificação” mas de interpelação subentende, por outro lado,

que a recontextualização das práticas investigativas e dos saberes não seja reconhecida apenas como uma propriedade inerente aos seus processos de produção, mas que se estenda aos processos de definição dos contornos das espacialidades e das temporalidades que organizam e definem a legitimidade dos seus domínios de reflexão” (Correia, 1998, p.189).

É precisamente neste lugar, onde a premissa basilar é de uma natureza outra, diferente, específica, e por tal, potenciadora de estruturas de pensamento e experiência diferenciadas; que se estrutura todo o desenho de investigação, e sobre o qual se constrói o seu edifício metodológico. É também a partir desta potência, de perspetivar o domínio da Educação e nomeadamente da Educação Artística, como um espaço recetivo ao conhecimento científico proveniente das experiências performativas - irrepetíveis, residuais, subjetivas e efémeras -, que se insere a investigação com foco na dança contemporânea, centrada na experiência de participação nos seus processos de criação.

Nesta investigação, implicamo-nos então na procura de sentidos do dançar, pelo motor teórico e metodológico da educação artística; trata-se de olhar a experiência do dançar através deste posicionamento, e também, permitir que este contemple e dê conta dos sentidos que advém dela, e a atravessam. Investigar as experiências artísticas, não é assim, investigar um objeto isolado e delimitando pois “el trabajo en arte y el trabajo en la enseñanza del arte, no es solo acerca de desarrollar destrezas o habilidades para hacer arte, sino también y muy especialmente, el de la creación de condiciones, de redes de solidaridad, apoyo y socialización que permitan hacer arte.” (Liceranzu, 2013, p.102). Por todo o lado, vemos que o que sobressai ao olhar investigativo é o que advém das dinâmicas relacionais, criando as tais redes, que se estendem e permeiam a partir do fazer artístico, e isto é “because such art practices and discourses are largely related to forming and questioning human relations with others and the world” (Atkinson, 2007, p.116).

Se implicamos já a prática artística com o ‘fazer humano’, e com a construção das significações relacionais, e conceções de mundo; pensar a prática artística em dança contemporânea é implicar uma corporeidade nessa vivência experiencial, enraizadora da experiência humana. Trazer este experimentar performativo aos processos de construção de significação e relação, é salientar a potencialidade e plasticidade da atuação em educação artística:

“(...) examine the wider issue of art as a social performance and then consider how such performances might lead to extending the ways in which, through art, students can explore and learn about themselves and their world, and to developing visual forms that facilitate such exploration and learning” (Atkinson, 2007, p.114).

I.IV. Metodologia e Teoria - '<', '>', '=', ou uma simbiose de formas: a IEBA

“Se concordamos que a metodologia se constrói na investigação, deveríamos explorar a natureza híbrida de uma abordagem metodológica. Reconhecer que cada pesquisa tem a sua própria metodologia, sua própria história, uma história que também pode (e deve) ser contada” (Oliveira e Charreu, 2016, p.375).

O caminho da construção da história desta investigação, é o caminho de construção e decisão metodológica, ancorado numa raiz teórica que orienta, guia e abraça as decisões tomadas e os olhares tidos. Esta raiz invoca uma forma à investigação, que metodológica e teoricamente é central ao longo de todas as fases, pela concordância da sua natureza com a natureza do objeto-contexto de investigação.

A forma (lendo-se *fó*rma e *fô*rma) central nesta investigação é a da Investigação Educacional Baseada nas Artes. A investigação educacional baseada nas artes¹ configura-se como uma forma particular de estar com as artes no serviço da investigação educacional; tem um formato metodológico que utiliza os processos e procedimentos artísticos para desvelar experiências, conceptualizações e relações que de qualquer outra forma não seriam visíveis. Esta conceptualização introduz a existência de realidades acessíveis somente através dos processos artísticos, com validade investigativa, e através das quais podemos conhecer elementos e artefactos que ultrapassam as considerações artísticas ou processuais de determinada obra/procedimento. A arte e a vida não estão assim separadas: “Así, aprendemos sobre el arte cuando aprendemos sobre la vida, y aprendemos sobre la vida cuando pensamos sobre el arte, que diría Dewey.” (Hernandez, 2006, p.25). O mote não é, então, ser uma ferramenta metodológica que se debruça sobre as artes, mas sim que parte delas para os vários objetos de investigação, ancorada na premissa ontológica de que os objetos ou procedimentos artísticos encerram, geram ou transformam concepções e experiências de eu e de mundo de forma particular e única, ultrapassando assim a esfera exclusiva das investigações centradas nos objetos artísticos.

Encarados como elementos processuais e metodológicos, e não como ferramentas utilitárias para demonstração ou explicitação, os processos ou objetos artísticos são aqui encarados como elementos da investigação e não adornos. Reconhecer o fazer investigação

¹ Investigação Educacional Baseada nas Artes- IEBA, podendo também ser referida (em português) como Pesquisa Baseada nas Artes - PBA ou Pesquisa Educacional Baseada nas Artes - PEBA; em inglês como Arts Based Educational Research - ABER ou Arts Based Research - ABR; e em espanhol Investigacion Basada en las Artes - IBA (Oliveira e Charreu, 2016)

através da identificação e utilização dos universos artísticos, é reconhecer como dimensão experiencial a vivência dos processos artísticos; é anuir à existência de um universo potenciador de reconfigurações conceptuais, através da dimensão processual e epistemológica dos processos artísticos.

Partindo de uma estrutura investigativa que tem como um dos seus eixos centrais “la aplicación de procedimientos que ‘hacen hablar’ a la realidad” (Hernández, 2008, p.87), é claro como a investigação educacional baseada nas artes - embora partilhando um núcleo epistemológico profundo com as ciências da educação - se configura como uma experiência e lugar investigativos próprios. Partindo mais de um diálogo do que de um confronto, o lugar que terá a investigação baseada nas artes ao longo desta investigação é central, como parte do enquadramento teórico necessário à abordagem do contexto específico. Este ponto é fundamental para deixar clara a indicação de que a IEBA não se extingue na designação de ferramenta metodológica, sendo mais uma abordagem plena e efetiva porque integral: não se trata de um conjunto de metodologias ou utilitarismos dos procedimentos artísticos desenraizados para escavar os fenómenos educativos; trata-se da conceptualização das artes como uma forma de análise, enraizada em conceções de mundo-educação-relações específicas.

Uma investigação alinhada neste paradigma, operacionalizada através dos mecanismos teóricos e práticos da IEBA pretende assim em última instância:

“‘comprender el mundo complejo de la experiencia vivida desde el punto de vista de quienes lo viven’ (Schwandt, 1994: 118). Lo que quiere decir que se dirige hacia el mundo de la experiencia vivida, desde un punto de vista emic (desde el interior del sistema) con la finalidad de tratar de comprender el significado y captar la definición que hacen los actores de la situación concreta y que es pensado como construido por actores sociales” (Hernandez, 2006, p.27).

Apesar de importante a identificação com um paradigma para o posicionamento desta investigação no âmbito das ciências da educação, importa frisar que este não é encerrado nem limitador da perspetiva da investigação educacional baseada nas artes que contempla a todo o momento nas suas intervenções, a arte como elemento construtor da realidade, trespassando os conceitos-chave construtores dos paradigmas e carregando-os para as relações dialógicas com as experiências artísticas.

Na complexa e entrecruzada relação entre a arte, a educação, e a investigação, torna-se interessante delinear como a “pesquisa educacional baseada nas artes terá, naturalmente, preocupações que pertencem ao território educativo, aos seus atores e produtos, enquanto a pesquisa (simplesmente) baseada nas artes poderá ter como foco outros campos e outras disciplinas do conhecimento que não concretamente a educação”(Oliveira & Charreu, 2016,

p.367). Neste sentido, importa a esta investigação, o viés educacional da investigação baseada nas artes, aquele que olha para os fenómenos artísticos com uma lente educacional, preocupada com as orgânicas e os processos acima de tudo educativos, enfatizando os seus elementos acima de quaisquer outros.

Explicitar e identificar estas fronteiras epistemológicas, não anula a consideração de uma relação complexa mas profundamente enraizada num rio ontológico partilhado entre as artes e a educação. Podendo considerar que a investigação educacional baseada nas artes pode não ser centrada na ótica dos fenómenos educativos, compreendemos ainda assim como é possível considerar implícita a identificação da partilha de uma natureza ontológica comum por “não se conseguir prever onde acaba o estético-artístico e começa o educativo e vice-versa”(Oliveira & Charreu, 2016, p.367), desenhando desde logo o campo metodológico da investigação baseada nas artes como um “campo resolutamente transdisciplinar de pesquisa caracterizado pela sua porosidade e permeabilização” (Oliveira & Charreu, 2016, p.368).

De forma sintética, mais do que se configurar como uma ferramenta metodológica, a investigação educacional baseada nas artes configura-se aqui, como uma moldura metodológica. Uma moldura que coloca no centro os processos artísticos, na procura das significações educacionais dos diferentes processos, e na qual a dimensão artística é constituinte do olhar investigativo. Tendo a arte no centro, os processos educativos como base, e a dimensão conceptual e epistemológica que acarreta a investigação educacional baseada nas artes como moldura que delimita o lugar da investigação; importa não descurar a importância da dimensão da ‘voz’ na investigação. A dimensão da ‘voz’ é absolutamente fundamental, estando intrínseca nas procuras informadas pela investigação educacional baseada nas artes como busca fundamental dos seus investigadores. Imbuída em toda a conceptualidade das investigações qualitativas, salienta-se mais ainda: não se procura verdades, procura-se realidades; e estas realidades estão sempre aliadas a sujeitos cujas vozes deverão ser eticamente ouvidas e respeitadas. A noção da ‘voz’ potencialmente surge salientada aqui também, pela dimensão subjetiva e interconectada que tem a arte e a experiência artística, seja esta enquanto criador/a, intérprete, ou espectador-consumidor.

Esta consideração, de que importa sobretudo a ferramenta que permite a mobilização destas vozes, é transversal para os diferentes atores da investigação, estando tanto presente na sua intencionalidade para com os sujeitos-participantes, como na postura e posicionamento da própria investigadora. Se consideramos que: “o que de alguma maneira movimenta todos esses caminhos investigativos é a convicção de que o conhecimento também pode derivar-se da experiência” (Oliveira e Charreu, 2016, p.369), é urgente não ignorar aquela que é a experiência da investigadora e quais as formas relacionais que são encontradas ao longo da investigação, que a potenciam como uma dimensão importante e constituinte da sua construção. Importa explicitar que é às considerações das vozes dos sujeitos-participantes que deverá servir a ferramenta

metodológica, e é por isso, relevante também explicitar mais à frente aquela que é a ferramenta metodológica utilizada, e de que forma ela é utilizada para servir esta investigação.

Tendo presente a consideração de que a análise do material recolhido deverá, num olhar global, servir o propósito de procura das respostas às questões investigativas, e embora o processo de análise esteja envolto numa estrutura densificada num processo detalhado e rigoroso, este objetivo final nunca deverá ficar perdido nos trilhos da análise, e deverá sempre ter uma presença latente nos diversos cantos da investigação:

“Para se proceder à análise, percorre-se, habitualmente, um conjunto de fases preestabelecidas que emprestam à técnica o rigor e a profundidade possível, ao mesmo tempo que exigem uma total explicitação de todos os seus passos. Esses passos são guiados pela preocupação de responder a questões teóricas variadas e formuladas sobre os textos em análise, consoante o estudo que pretendemos efectuar é de natureza estrutural, diferencial ou funcional” (Amado, 2000, p.54).

Perspetivar então a análise como um processo em descoberta, trilhado e pavimentado ao longo do processo de investigação, é admitir que “em estudos estruturais e exploratórios nem sempre há lugar para a explicitação de hipóteses prévias; elas ocorrerão progressivamente ao longo da análise” (Amado, 2014, p.312); abraçando as diferentes fases do processo investigativo, e perspetivando este como um processo vivente.

Estabelecidos os princípios fundamentais pelos quais se regem tanto a metodologia como a teoria nesta investigação, importa salientar que a relação entre metodologia e teoria no contexto desta investigação, é permeada de contornos e fronteiras mais ou menos fixadas, mas configura-se sobretudo como uma relação que atravessa duas dimensões absolutamente inseparáveis e interdependentes, por forma a melhor servir o objetivo investigativo:

“A partir desse ponto de vista, percebemos que o que está em jogo nessas questões não é apenas a noção de «investigação baseada nas artes», que manipulamos, mas também nossa própria noção de pesquisa, de metodologia, de subjetividade ou arte (no contexto de uma investigação)” (Oliveira e Charreu, 2016, p.372).

O que está em causa é então, todo o formato da investigação, todo o seu desenho, e toda a sua vivência, pois não há dimensão que não esteja enraizada na realidade da experiência investigativa única desta investigação. Através da investigação educacional baseada nas artes, conseguimos informar e colorir aquele que é o universo que antecipa a ação investigativa, e que importa explicitar e desvelar pois é sempre ele que influencia e pesa sobre as posturas e decisões tomadas. Identificar isto é então, identificar a linguagem falada na postura investigativa, que

importa e invoca também conceitos e considerações teóricas explícitas, particulares e específicas do contexto da investigação e que serão percorridos na análise e discussão dos dados. Desta forma, para além de uma moldura investigativa para aquela que é a forma da investigação, a postura metodológica investigação baseada nas artes, acarreta consigo noções de relação educação-arte; investigação-criação; teoria-prática; ação-investigação; entre muitos outros, que introduzem a semente do pensamento divergente e alternativo às relações ditas convencionais, incitando a uma postura de investigação de rutura-procura constante:

“Não se trata portanto, de usar determinados métodos ou práticas «artísticas», mas de nos relacionarmos de «outro modo» com o que investigamos, de nos apropriarmos de um outro tipo de olhar que reconhecemos no «artístico» e que nos permite vislumbrar aquilo que, mediante outras metodologias, seria impossível” (Oliveira e Charreu, 2016, p.374).

I.V. As ferramentas de análise

Explicitado o olhar incidente na análise, torna-se imperativo explicitar a ferramenta escolhida, e os passos tomados ao longo do processo. Para a recolha de dados foram utilizadas duas técnicas diferentes: a observação participante, e um focus group; e a ferramenta de análise escolhida para incidir sobre os dados foi a análise de conteúdo. Como podemos, desde já, caracterizar a análise de conteúdo?

“O que é a análise de conteúdo actualmente? Um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais subtis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a «discursos» (conteúdos e continentes) extremamente diversificados” (Bardin, 2011, p.11).

“Em que consiste? Em essência, trata-se de uma técnica que procura «arrumar» num conjunto de categorias de significação o «conteúdo manifesto» dos mais diversos tipos de comunicações (texto, imagem, filme)” (Amado, 2000, p.53).

O que podemos salientar das diferentes e possivelmente mais longas definições da análise de conteúdo, é que se caracteriza como um instrumento/ferramenta que está destinado a aplicar-se a discursos. Sejam estes discursos em formatos escritos, visuais, imagéticos, o leque de atuação da análise de conteúdo está circunscrita à procura do(s) conteúdo(s) desses discursos, estando portanto o formato de organização e delimitação dessa procura, umbilicalmente ligado às questões de investigação, e à procura específica de cada jornada investigativa. Nesta investigação, pretende-se então compreender que discursos encontramos nas falas diretas dos participantes - através da análise da transcrição do focus group -; e nos diversos comportamentos, posturas e discursos verbais que se deram ao longo do processo de criação - através da análise das notas de terreno -; referentes sempre à jornada de participação no processo de criação. A escolha da análise de conteúdo para esta investigação, recai na conceção de que é através desta ferramenta que será possível identificar e desvelar as relações presentes entre os vários conteúdos do(s) discurso(s), procurando a compreensão e os questionamentos das relações tendencialmente encobertas pela prática da atuação nos contextos de criação artística, e iluminando o potencial terreno fértil para a conceptualização e o questionamento acerca dos processos educativos que são atravessados ao longo de toda a experiência. O que permite aqui a análise de conteúdo é um olhar filtrado para o material recolhido, possibilitando a confirmação ou transfiguração das questões ou hipóteses investigativas iniciais:

“De uma maneira geral, pode dizer-se que a subtilidade dos métodos de análise de conteúdo corresponde aos objectivos seguintes: a superação da incerteza. o que eu julgo ver na mensagem estará lá efectivamente contido, podendo esta «visão» muito pessoal ser partilhada por outros? (...) Pela descoberta de conteúdos e de estruturas que confirmam (ou infirmam) o que se procura demonstrar a propósito das mensagens, ou pelo esclarecimento de elementos de significações susceptíveis de conduzir a uma descrição de mecanismos de que a priori não possuíamos a compreensão” (Bardin, 2011, p.31).

A transformação descobre-se como dimensão constante, e ao longo do processo de análise (agora sabemos já, através da análise de conteúdo) essa transformação deverá ser apoiada em fases e trâmites específicos de forma a que se mantenha o rigor científico, porém orientados por princípios e decisões que são específicas de cada investigação e devem, por isso, ser detalhados. De forma genial, diz-nos Bardin (2011) que não existe pronto-a-vestir em análise de conteúdo, e devemos portanto fazê-la à medida e formato da investigação, pois só nesta dinâmica relacional ela faz sentido: “Toma-se necessário saber a razão *por que é que* se analisa, e explicitá-lo de modo a que se possa saber *como* analisar” (Bardin, 2011, p.129).

Como fases preestabelecidas e necessárias ao rigor da análise de conteúdo identificamos: um primeiro contacto com o material, através do qual é criado um primeiro esboço de organização mediante os conceitos ou as dimensões presentes nesse material; seguido de uma procura de refinar essa organização, criando um sistema de categorização que vem de e vai para o material recolhido; finalmente, o processo de codificação, esterilizando e adensando um pouco mais o contacto com o material, e criando-nomeando unidades de registo; e por final, o agrupamento do conteúdo pela sua afinidade a categorias específicas. De todo este processo, deverá resultar um esquema (mais ou menos complexo) de análise, no qual constam as categorias, subcategorias, e respectivas explicitações de nomeação, ou, indicadores. É a partir deste trabalho de análise que se pretende explorar e interpretar os resultados, constituindo-se, esta, como a fase final do processo de investigação.

I.VI. A recolha de dados

De forma coincidente com a perspetivação de construção metodológica ao longo desta investigação, a descoberta do percurso da análise foi feita ao longo do processo de investigação, não podendo estas ser separadas. Desta forma, o processo de análise inicia-se simultaneamente com o processo de recolha de dados, embora de forma superficial e ainda pouco enraizada, porém importante para as futuras determinações categoriais. Os princípios das categorias encontradas na análise de conteúdo estão assim presentes em muitas entradas, já reflexivas, das notas de terreno. Oriundas da presença no campo, e da frequência de contacto com algumas dimensões, as linhas gerais da análise a ser feita, foram-se desenhando tanto no contacto com o contexto, como com o contacto com o material recolhido, seja na transcrição do focus group, como na transcrição para digital das notas de terreno originalmente escritas à mão.

Como sabemos já, os dados analisados nesta investigação foram recolhidos sobretudo através de dois mecanismos diferentes - invocando considerações participativas diferentes também. Um parêntese é necessário aqui, considerando as notas de terreno e a transcrição do focus group como as grandes fontes de recolha de dados. Importa nomear que houve uma terceira que acabou, no entanto, por ter menos relevância que expectável no desenho da investigação: os contributos escritos. Foi proposto, após o período de observação participante e da estreia da peça coreográfica, aos bailarinos e ao coreógrafo que entregassem um contributo escrito - mediante alguns questionamentos e provocações feitas por nós - refletindo alguns posicionamentos e reflexões acerca de todo o processo criativo. Esperando que estes servissem como segmentos de texto que, num estilo narrativo, contribuíssem para uma relação dialógica na própria escrita da tese, pela pouca adesão à tarefa em si, estes contribuíram para a sustentação de elementos encontrados ao longo da análise tanto das notas de terreno como do focus group. Pela sua escassez não foi possível servirem a intenção original. Porém, não descurando os contributos que nos chegaram, estes foram contemplados e trabalhados como unidades de registo, sustentando e dando robustez a considerações encontradas no percurso da análise, e explicitadas no nosso ato III.

Regressando aos métodos de recolha de dados, temos então as notas de terreno: ao longo dos dez dias de processo, estive presente nos estúdios de criação e tirei notas ao longo dos dias, onde descrevia, refletia e transcrevia o dia-a-dia desta criação, desde práticas, a conversas, a procedimentos e alterações ou revés do decorrer do processo. Com um pequeno caderno e uma caneta, todo o ambiente permitia que as notas fossem feitas no momento; a minha presença no estúdio não era especialmente destacada por nenhum fator, e era uma metodologia muito comum em várias frentes dos processos de criação, sendo por isso também uma estética familiar aos que habitam o estúdio de criação: “o coreógrafo sentou-se no chão, junto das suas coisas e da coluna, pegou no caderno e começou a escrever” (NT 25.01 p.14 DB) ; “a ensaiadora tirava notas, (...) agradeceu e escreveu” (NT 02.02 p.56 DB); “os músicos criam em sintonia (...) o H aprova

com um aceno, eles escrevem num papel” (NT 28.01 p.37 DB); “o técnico escreve e desenha coisas num caderno também” (NT 01.02 p.51 DB). Não sendo considerada uma desvantagem a escrita direta e detalhada das notas de terreno, rapidamente assumimos que esse seria o formato das notas de terreno, que permitia absorver e detalhar mais pormenorizadamente diferentes fases e momentos deste processo. Todos os dias, depois de terminados os ensaios, transcrevia sem censura as notas tiradas, completando com desenhos, esquemas, fotografias e/ou vídeos feitos nesse dia também. Os primeiros contornos das categorias invocadas e contestadas na análise de conteúdo, começam-se a desenhar aqui.

No final do processo de criação, no final do último dia de todo este processo, tive a oportunidade e disponibilidade dos bailarinos para fazer um focus group. No próprio estúdio onde pela última vez antes do palco, dançaram a peça com o coreógrafo, sentámo-nos no chão - a alongar, a descansar - liguei a câmara de vídeo, o gravador, e conversámos. Acabou por ser uma conversa reflexiva, de corpos cansados e com um tom de final e fecho no discurso. Como expectável de um focus group pois “é no contexto da interação que se espera que surjam as informações pretendidas” (Amado, 2014, p.226), as temáticas desenrolaram-se livre e espontaneamente, permitindo não só que sejam possíveis considerações relativas ao discurso mas também às relações que encontramos na ordem e sequência deste. Ao longo do processo de transcrição, a utilidade da gravação em vídeo do focus group provou-se várias vezes, sendo necessária para compreender interjeições, conversas paralelas e mesmo pequenos diálogos tidos ao longo da conversa verbal, e que se configuram como formatos naturais e espontâneos de comunicação transversal ao grupo.

Tratando-se de um grupo que se conhece e constrói - veremos melhor na análise - a partir do movimento e da dança, as potencialidades de uma análise mais profunda dos discursos físicos e corporizados de cada um dos indivíduos em relação com o(s) outro(s), ao longo do focus group, configuram-se como muito ricas. Porém, apesar de considerarmos como potencialmente rica uma análise que se centrasse nesta fisicalidade comunicacional, essa consideração surge depois da recolha dos dados e da análise do material, pelo que para tal, seria necessário adaptar todo o processo de recolha de dados e de respetivas metodologias desde o início. Aqui, então, optámos por utilizar o registo em vídeo que permite um vislumbre desta camada comunicacional, de forma a enriquecer a transcrição do áudio do focus group, e ajudar a esclarecer algumas intenções não verbalizadas até ao fim ou por completo, ao longo da discussão.

I.VI. A categorias - Focus Group e Notas de Terreno

No final de todo o processo de recolha de dados, vimo-nos em mãos com 65 páginas de notas de terreno, e 1 hora e 18 minutos de focus group, para devidamente analisar. Sabemos já que o processo de análise começou muito mais cedo do que o exercício da análise propriamente dito, como já referido, ao longo das transcrições tanto das notas de terreno como do focus group. Ao transcrever o material, já com alguma distância, foi possível começar a identificar algumas consistências ao longo do material, criando um grupo de categorias que se anteviram assim como expectáveis que se afirmassem ao longo do processo de análise. Outras, porém, surgiram invocadas em completo pelo discurso, forçando uma reorganização e reajuste constantes. Fazer análise de conteúdo é um exercício que se configura muito semelhante com o descobrir de um puzzle, pois qualquer unidade de registo tem o poder de questionar os limites e as configurações de cada categoria, alterando consequentemente de que material se pode fazer o construir de uma categoria. Não considerando as categorias como entidades fechadas e imutáveis, foi, no entanto necessário cintar as linhas de inclusão-exclusão de cada unidade de registo à respetiva categoria. Acreditando que o discurso é, e muita da sua riqueza está também aí, pluridimensional, o critério da exclusividade não foi imposto como critério irrevogável ao longo desta análise, atribuindo então cada unidade de registo à sua categoria, deixando falar - acima de qualquer outra dimensão - a sua dimensão central e mais relevante.

O processo da análise fez-se primeiro, com a análise do material proveniente do focus group, dando prioridade ao discurso dos bailarinos e às categorias encontradas nele; e somente depois remetendo para a análise do material das notas de terreno. Estando sempre presentes as dimensões identificadas ao longo da observação participante, que influenciaram também a orientação do focus group, uma grande transformação ocorre no processo de análise propriamente dito, desvelando, não só dimensões submersas que não se deram a conhecer na observação participante, como sobretudo as tensões e relações que essas dimensões acarretam no seu exercício e vivência. É a riqueza potencial da observação participante, que permite a inserção mais ou menos inócua no contexto, de forma a que se possa tomar nota não só dos discursos verbais, mas de todos os outros formatos discursivos que o rodeiam: “Outra questão relevante é que a noção de experiência situa o conhecimento além do ‘pensável’, e do estritamente pensado. Isso supõe ter acesso ao que as pessoas fazem, e não somente ao que as pessoas dizem que fazem (SILVERMAN 2000 apud HERNANDEZ 2008)” (Oliveira e Charreu, 2016, p.370).

No final do processo de análise temos, então, cinco categorias sob as quais foi possível organizar o(s) discurso(s) do focus group, e quatorze subcategorias - nas quais vemos expressas as diferentes nuances e olhares sobre a mesma dimensão que se caracteriza como a categoria -:

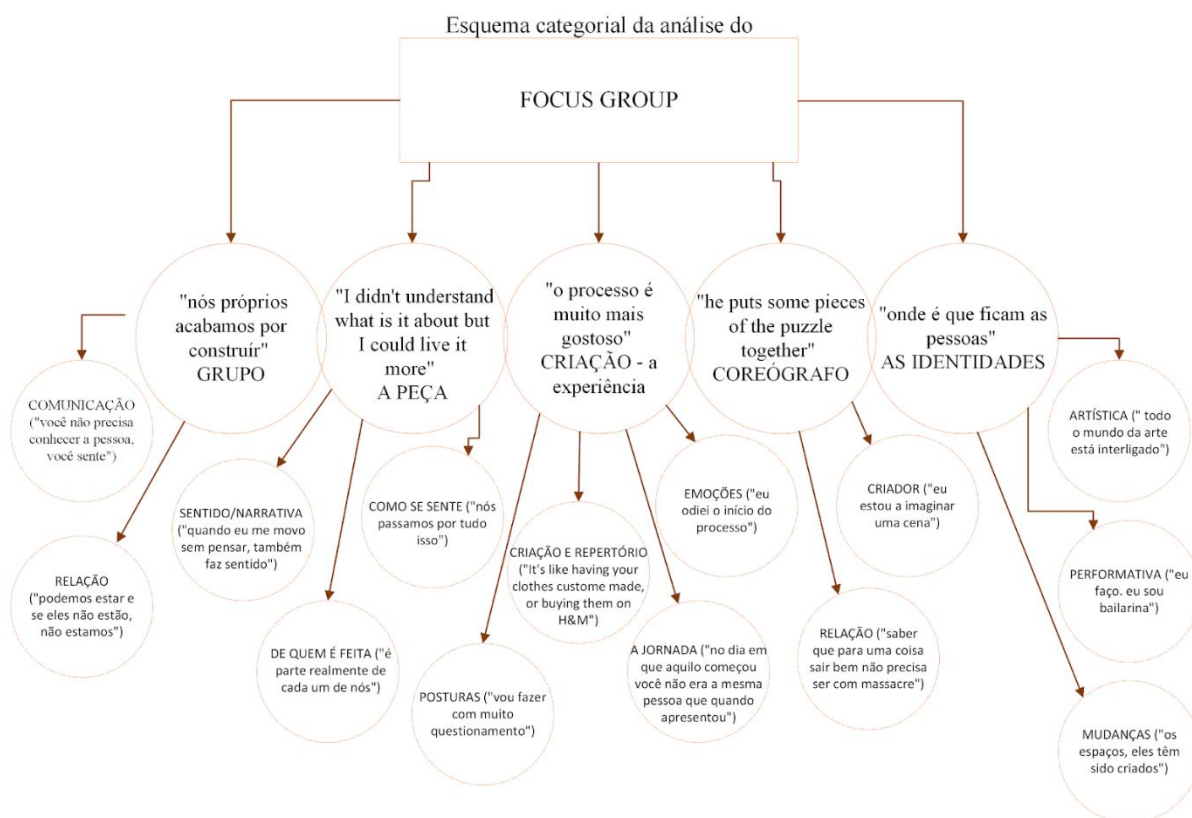


Figura 1: Esquema categorial da análise do Focus Group

Relativo ao material das notas de terreno, a análise permitiu encontrar nove categorias, e dezasseis subcategorias. Algumas destas categorias mostraram-se como extensões das categorias já encontradas na análise do focus group, porém outras trouxeram considerações e reflexões que não nos é possível encontrar no discurso verbal; ultrapassando assim o acesso a um exercício consciente de reflexão e verbalização, chegando a dimensões de processos não comumente verbalizados. Temos então:

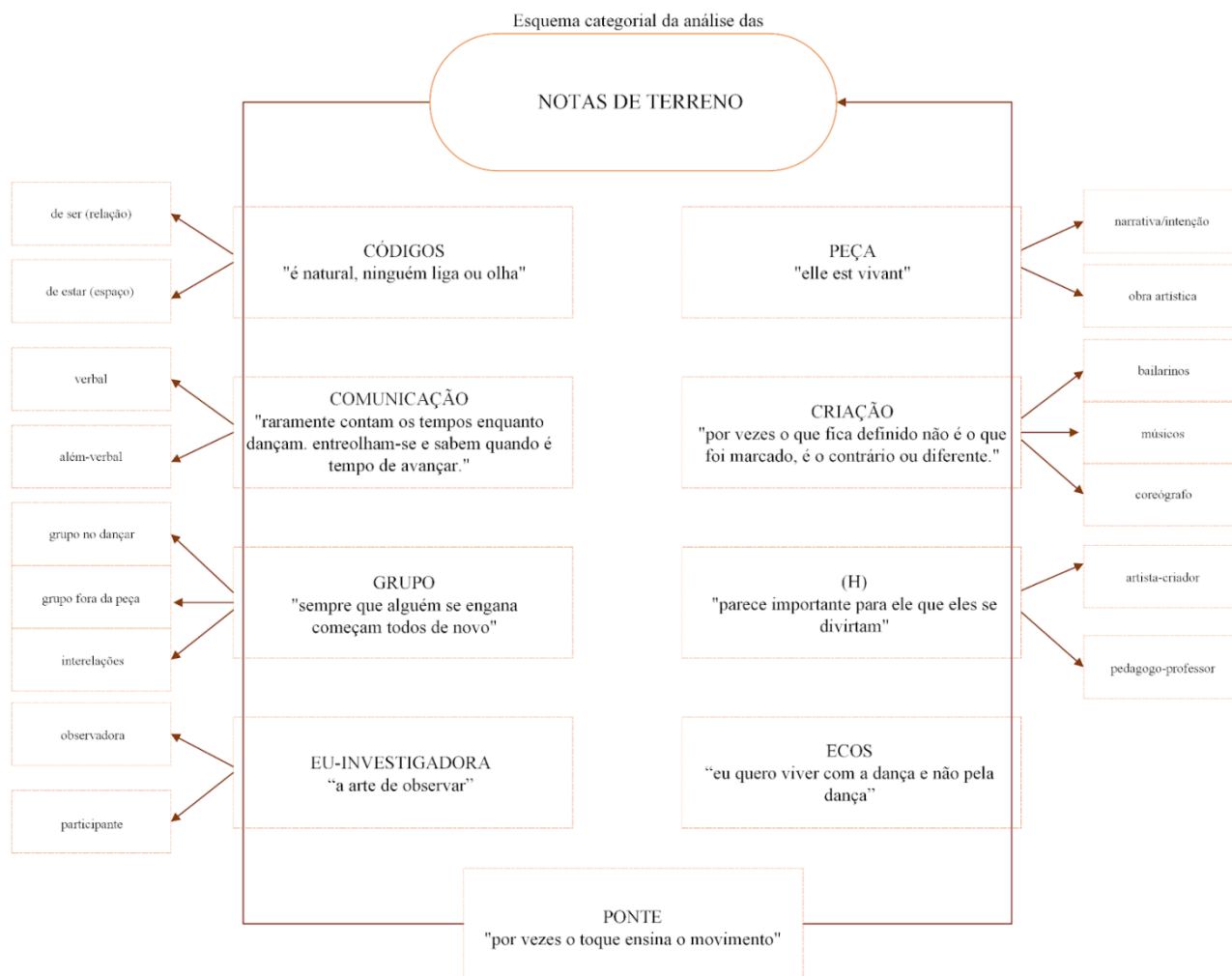


Figura 2: Esquema categorial da análise das Notas de Terreno

É, assim, a partir destes dois esquemas categoriais provenientes da análise que iremos identificar e aprofundar as dimensões encontradas, que relações invocam e de que forma se particularizam no olhar desta investigação. Considerando que cada formato de recolha de material teve a sua análise, importa considerar ao longo do ato III que eles se estabelecem numa dinâmica relacional de complementaridade e não contraste, havendo, por vezes, dimensões, tensões e elementos que encontramos num e não noutro, devido à sua natureza de observação vs. discurso verbal. Consideramos ser a partir desta ‘arrumação’ e ‘organização’ do material, que se inicia a densificação dos resultados da análise; evidenciando os contornos das considerações de todo este processo investigativo.

I.VIII. O conflito entre as naturezas (preocupações éticas)

Ao iniciar um enfoque nas questões éticas, é importante salientar que as considerações éticas desta investigação não se encerram neste breve capítulo, estando este sobretudo ao serviço da explicitação necessária e útil das ferramentas práticas utilizadas no devir ético. Ainda assim, a dimensão ética da investigação desenha-se como todas as dimensões até agora apresentadas: transversal a todo o processo de investigação, e em frequente diálogo com a própria vivência da investigação.

As preocupações éticas iniciaram-se na aproximação ao contexto, onde, o planeamento e a estruturação da abordagem necessária para a recolha de dados tomou forma nas escolhas das estratégias éticas presentes no formulário de revisão ética apresentado à coordenação do domínio de especialização e pela Comissão Científica do Mestrado em Ciências da Educação. O planeamento e estruturação das estratégias de ação, estava já então desenhado aquando do primeiro contacto direto com a diretora da escola-companhia, onde foram definidos os contextos específicos para acompanhamento e observação participante. A partir da aprovação da entrada no contexto de criação, e da confirmação dos formatos em que seria feito, e com que intervenientes; foram redesenhados os consentimentos e assentimentos informados, que serviram a necessidade de obtenção de um consentimento/assentimento escrito dos sujeitos-participantes para a utilização dos dados recolhidos ao longo do período de observação participante, não dispensando nunca os consentimentos/assentimentos menos formais, não-verbais, circunstanciais, e contextuais, ao longo da experiência de observação participante, e no focus group. Foi reforçado verbalmente também no focus group, o consentimento para a utilização das falas diretas, para a gravação vídeo, e para a utilização do material para análise e escrita; foi igualmente reforçado o direito ao anonimato e à desistência da investigação sem qualquer prejuízo, sendo uma das estratégias utilizadas, a escolha própria do nome pelo qual cada um/a dos/as sujeitos-participantes será identificado ao longo da escrita da dissertação. Este conjunto de estratégias visaram a constante segurança dos sujeitos-participantes no processo de participação nesta investigação, alicerçada numa preocupação (previsão+ação) ética no que concerne ao reconhecimento e identificação dos potenciais resultados para as suas vivências, dessa mesma participação:

“Dito de outro modo, é importante que o investigador se preocupe sempre com a minimização dos riscos para os participantes, incluindo os psicológicos e sociais, e com a maximização dos benefícios que a pesquisa possa trazer para quem nela participa” (Amado, 2014, p.407).

A dimensão das preocupações éticas considera assim uma dimensão logística e prática, diretamente relacionada com a entrada e estadia no contexto de investigação; e considera também

preocupações relacionadas com a natureza escrita da dissertação, os seus elementos, e as relações com o contexto.

Uma das considerações que importa aqui abordar é a tensão dominante entre a natureza do objeto-contexto desta investigação, e a natureza do formato da dissertação que ela almeja criar: “um dos formatos de materialização da tese é escrito. por isso, como é que eu pego nesta natureza performativa e vivente e a transponho num trabalho escrito, portanto de uma natureza diferente, dentro de cânones académicos?” (DB p.68). A preocupação é aqui, a preocupação pela não usurpação da natureza do contexto investigado, que se nutre de um profundo respeito e por um forte princípio de fidelidade àquela que é a natureza deste contexto, devendo a todo o momento, esta natureza ser protegida, valorizada e sobretudo, não traduzida sem uma profunda humildade no reconhecimento do lugar de onde essa tradução é feita:

“Pero el proceso artístico también implica transitar entre silencio, tiempos de acción, de escucha, de conversación, de miradas, de pensamientos, y entre los hecos e las conexiones entre todo lo anterior. Todo lo anterior no es una tarea facil, e implica constantes decisiones, insatisfacciones y desajustes entre lo que se dice o se muestra y cómo se dice y se muestra; en torno a qué manifestaciones se incluyen y cuáles se silencian” (Hernandez, 2008, p.111).

Especificamente nesta investigação, é o conflito entre estas naturezas, que permite o pensamento das fronteiras entre o que poderá ser traduzido (e de que forma), aumentando a vigilância ética com que se parte para o material recolhido. Desta feita, no adensar da ética académica nas naturezas artísticas, podemos considerar que (re)surge uma ética de um rigor redobrado, atento e consciente:

“Outro ponto que merece destaque é o rigor que essas metodologias exigem. Se enganam aqueles que, por ventura, possam pensar que, por tratar-se de «arte», tudo está permitido. Ao contrário, além de todas as demandas que um processo investigativo exige, caminha em paralelo a produção artística que precisa nascer junto, crescer em concomitância e dialogar com o modus operandi em todo o percurso” (Oliveira e Charreu, 2016, p.379).

A natureza académica e a natureza artística encontram assim um lugar de criação de potencialidades outras de cientificidade, que ao invés de diminuírem os seus núcleos de atuação, se configuram como lugares de transmutação de saberes e realidades que se alargam além das suas esferas de criação-atuação orgânicas. Trata-se da criação de formas de gerar conhecimentos acerca do artístico, que implicam que o universo investigativo permita e abrace a própria

construção da escrita como a construção de um objeto de conhecimento artístico, sem que essa natureza traia o seu propósito investigativo.

Outras questões éticas surgem no decorrer da investigação, nomeadamente as questões relacionadas com a especificidade da escola-companhia, de que forma essas escolhas afetam as relações criadas com a própria escola-companhia (aqui sinónimo de instituição e sujeitos-participantes), e onde se colocam as fronteiras da possibilidade do anonimato dos sujeitos-participantes da investigação.

Desde o início do processo, toda a relação com a escola-companhia foi permeada de recetividade, liberdade de questionamento e ação, e tentativa de integração nas dinâmicas próprias de trabalho. O interesse pela participação na investigação era claro, e veio sempre abraçado pelo devido espaço à pesquisa e à observação necessárias desde o início. Neste decorrer (principalmente ao longo do período de observação participante), o interesse não só pelo processo mas também pelas conclusões da investigação, foi explicitado por vários dos envolvidos na investigação, sendo ponderada a divulgação da defesa pública da investigação pela comunidade, bem como um pequeno retorno em formato de apresentação-conversa, no contexto da escola-companhia após a defesa pública.

Considerando todas as dimensões desta investigação até agora explicitadas, e considerando que a podemos encarar como “um estudo em profundidade de um ou mais exemplos de um fenómeno no seu contexto natural, que reflete a perspetiva dos participantes nele envolvidos” (Gall et al 2007 in Amado, 2014, p.124); podemos considerar esta investigação como um formato de estudo de caso, sendo esta perspetivação importante para as considerações éticas, nomeadamente, para a relação com o anonimato da instituição e como ele está relacionado com o anonimato dos sujeitos-participantes. A exposição da escola-companhia, pela sua especificidade no contexto de atuação específico das estruturas artísticas na área do país em que se insere, vulnerabiliza todos os sujeitos-participantes envolvidos, facilitando a sua identificação. Fazendo prevalecer o compromisso assumido aquando do início da investigação, explicitado na intenção dos consentimentos informados, no qual o rigor e a tenacidade ética se evidenciam como princípios irrevogáveis; e porque “se algo tiver de ser ‘sacrificado’, então que se sacrifique a investigação e nunca as pessoas” (Amado, 2014, p.404); a escolha da ocultação da identificação da escola-companhia está diretamente ligada a um devir ético e a uma consciência clara das potenciais fragilidades das ferramentas éticas criadas em volta desta investigação; privilegiando a sua proteção.

Sendo a identificação da tipologia da investigação, com aquela que é a do estudo de caso, gritantemente porque existe uma “sensibilidade para manter a unidade das coisas, em vez de as separar como tem sido a atitude dominante na nossa civilização e na investigação também” (Amado, 2014, p.134); no âmbito das considerações éticas, a escolha pelo anonimato completo do contexto visa o enriquecer da busca pela cientificidade, que é sempre alicerçada numa

irrevogável preocupação ética com aquilo e aqueles de que, em primeira instância, trata a investigação.

As preocupações e dimensões éticas da investigação estendem-se pelo processo de análise; chegando até à escrita do trabalho, e tomando agora a consideração dos formatos de pensamento e configuração das repercussões desta investigação. Considerando já que se insere no universo da educação artística, a reflexão acerca das repercussões da investigação, não só para os sujeitos nele envolvidos, mas também para a configuração dos contextos de criação artística em dança contemporânea, da perspectiva educativa; tomam lugar no encerrar deste processo. A relevância desta investigação, direcionada pelas dimensões que encontramos, e explicitada no ato IV deste trabalho, caracteriza-se também, como uma dimensão ética relevante, que toma lugar de destaque nas últimas fases da escrita desta dissertação; e que encerra também a caminhada da consciência ética ao longo do processo da investigação.

Ato II

de onde parte, quem se encontra, o que se encontra

II.I. de onde parte

“Muitas vezes, os projetos de investigação começam com acontecimentos que nos transformam (o nosso pensamento, sentimentos, senso de si e do mundo) e também aos outros (nossos amigos e famílias, membros das nossas comunidades sociais, políticas e culturais, e outros que são diferentes de nós) do avesso.” (Santos, 2017, p.232)

Foi no decorrer do meu percurso como ensaiadora e professora de dança contemporânea, que me vi confrontada com a vontade de estudar ciências da educação, fortemente orientada já para as experiências artísticas. A memória é clara, e se em algum momento posso cingar o nascimento desta vontade foi aqui: fiz parte de um workshop² de dança contemporânea para jovens de uma turma de ensino secundário, e tive a oportunidade de os observar e ouvir os comentários que faziam antes da experiência - permeados de receio do desconhecido, de preconceitos face ao movimento e inclusive ao toque. Todo o workshop decorreu sem percalços, permitindo aos jovens que experimentassem e usufríssem da aula, cumprindo as tarefas e os desafios pedidos, no que concerne ao movimento e às interações. Terminando a experiência com a execução da coreografia aprendida em grupo, foi possível verificar que no final desta experiência, não só os comentários face ao movimento, ao toque - entre rapazes-rapazes, raparigas-raparigas, rapazes-raparigas - se modificaram, como também nos deram várias expressões de gratidão e entusiasmo por aquela experiência diferente e única. Passando - antes da experiência - de expressões de desagrado por não ser divertida, por ser ‘para meninas’, ou por ser ‘uma vergonha’ dançar; para - depois da experiência - expressões de superação do medo ou da vergonha, e de apreço pelo esforço dos colegas no trabalho conjunto. Lembro-me claramente, ao encerrar esse dia, e lembrar esses jovens, de pensar que havia algo ali. Havia algo na experiência de contacto com linguagens de dança contemporânea que tinha componentes pedagógicas e educativas. Mas por onde começar a pensá-las?:

“ao que pode a dança... pode muita muita coisa, creio eu porque principalmente na sua génese tem uma ferramenta que por norma não consideramos que constrói conhecimento, somente o transmite - o corpo. também porque invoca o não-dito, o não-verbalizado, o não-fordizado, tudo aquilo que permanece adormecido nos sistemas fast-living-feeling-acting” (p.2 DB).

² aula introdutória ao contexto da dança contemporânea, em parceria com um colégio de ensino científico-humanístico, com o propósito de divulgação da oferta formativa artística.

É a partir desta vivência que se inicia este trabalho. Naquele pensamento, naquela experiência, acendeu-se o pavio que me trouxe até esta escrita. Delineando e delimitando a questão de partida ao longo do percurso no mestrado, através da apropriação das terminologias e da apreensão dos conceitos, a dimensão educacional presente nos contextos de criação em dança contemporânea foi sempre a dimensão transversal a toda a experiência que desagua nesta dissertação. O iniciar prático deste trabalho, remonta, porém, aos primeiros contactos com a escola-companhia que me acolheu no percurso desta investigação.

Foi numa instituição, que iremos designar aqui como escola-companhia, localizada no distrito do Porto, que encontramos o contexto desta investigação. Sendo importante a manutenção do anonimato, podemos ainda assim, sem comprometer este princípio, indicar que esta escola-companhia tem tido um trabalho muito relevante na formação de profissionais em dança contemporânea por vários anos; e assumindo como sua missão uma formação conectada com as realidades profissionais, incorpora a criação de uma companhia de jovens bailarinos que almeja permitir aos seus recém-formados uma ponte entre a experiência de formação e a experiência profissional, enquanto invoca as dinâmicas de criação e apresentação para o meio escolar. Os limites entre os universos criativos e os universos educativos, cruzam-se, assim, constante e frequentemente:

"fisicamente este é o estúdio mais próximo do palco do [estúdio público de apresentações], o que faz com que para o dia-a-dia não seja necessário «cruzar» a escola, havendo um balneário masculino e feminino na mesma área. o contacto com a escola acontece à entrada e saída do próprio [edifício]" (NT 24.01 p.8 DB).

O primeiro contacto com esta escola-companhia aconteceu por email, apresentando o projeto da investigação à direção; seguindo-se uma reunião onde pude conhecer a instituição e direção e, mais detalhadamente, organizar os pormenores relacionados com o trabalho de terreno. Generosamente, mediante a calendarização, surgiu a oportunidade de acompanhar esta criação uns meses depois, permitindo a preparação para a recolha de informação atempadamente. Estava então delineada a forma do contexto sobre o qual iria recair esta investigação, configurando-se num processo intensivo de criação artística em dança contemporânea; restava então descobrir, quem se iria encontrar.

II.II. quem se encontra

Com alguns reajustes por causa da pandemia COVID-19, e com todos os cuidados para que todo o plano e calendarização da investigação não ficasse comprometida, foi possível iniciar sem percalços a observação participante a partir do primeiro dia do processo de criação. O projeto estava calendarizado para 11 dias de trabalho, ao longo de duas semanas, ocupando ambas as semanas de segunda a sexta-feira e o sábado referente à primeira semana. Estivemos, assim, os onze dias consecutivos juntos, em processo de criação, somente tendo um dia ‘livre’ pelo meio. A intensidade do processo começa aqui por ser visível: diariamente, por oito horas, a realidade foi aquele e só aquele processo, com aqueles sujeitos.

A escolha desta criação em específico para a investigação recaiu com bastante peso num fator fundamental: a formação do grupo. Estando calendarizadas outras experiências com os mesmos bailarinos ao longo dos meses seguintes, a criação que acompanhei constituiu-se como o primeiro momento de trabalho em conjunto com todo o grupo, inclusive o coreógrafo. O meu primeiro dia de investigação foi, assim, o primeiro dia de todos os intervenientes no processo: coreógrafo, bailarinos e músicos. Esta dimensão constitui-se como importante para considerarmos o contexto e as relações que encontramos ao início da observação participante, sendo todos os elementos constituintes desta criação, desconhecidos à investigação, e também uns aos outros.

Como sujeitos presentes em todo o tempo do processo de criação encontramos então seis bailarinos, dois músicos e um coreógrafo. Vários elementos vão surgindo em diferentes fases do processo, como as ensaiadoras, a figurinista, os técnicos, os fotógrafos, a produtora e a diretora, aumentando o leque de intervenientes que atuam no processo para além dos três primeiros referidos, porém, são esses três o núcleo central deste olhar no processo. Desta forma, a análise e reflexão será orientada para estes três grupos dentro do núcleo central do processo - coreógrafo, bailarinos, músicos - sendo estes também o foco ao longo das notas de terreno. Cintando um pouco mais, o olhar nesta investigação tem como foco aquela que é a experiência dos bailarinos, e será este, em grande escala, o olhar a partir do qual ou para o qual desaguam as considerações ao longo da investigação. Assim, importa aqui discorrer um pouco mais acerca deste grupo: os bailarinos.

Explicitada já a natureza da escola-companhia, é necessário transpor este princípio para os estudantes-bailarinos. Encontramos três diferentes realidades quando olhamos este grupo de bailarinos: estudantes do último ano de formação da escola profissional; bailarinos recém-formados, que estão a trabalhar como bailarinos profissionais na companhia enquanto parte de uma experiência pós formativa que a escola permite para alguns estudantes; e bailarinos profissionais. Todos estes posicionamentos vão colorir aquela que é a essência deste grupo, considerando necessariamente diferentes experiências profissionais, e diferentes lugares perante o próprio processo de criação. Apesar desta dupla natureza aluno-profissional estar presente para

alguns destes bailarinos, para os efeitos desta investigação decidimos sempre referir-mo-nos a eles como bailarinos enfatizando justamente o seu papel face à peça; não obstante a consideração desta natureza, ser um ponto importante para a compreensão do grupo que se apresenta na fazedura desta peça. Invocar estas diferentes naturezas, implica também evidenciar que existem, dentro deste grupo, diferentes enraizamentos em relação à escola-companhia, às suas normas, aos seus espaços e aos seus intervenientes. Sendo alguns destes bailarinos alunos ou ex-alunos, a familiaridade com os hábitos, com os espaços, os horários, os funcionários, etc., configura-se como uma vantagem ao início do processo, não sendo para estes uma experiência permeada de novidade em todos os sentidos e dimensões. Acarreta isto também, que, com mais ou menos grau de intimidade, alguns dos bailarinos já se conhecessem, precisamente por partilharem desta pertença à escola-companhia, tornando o ponto de partida desnivelado entre uns e outros elementos do processo: “a coesão é clara entre os 3 filhos da casa. O Joachim tem um pouco mais de dificuldade em estar sempre no grupo” (NT 25.01 p.17 DB).

Esta familiaridade que encontramos desde o início no grupo fica à porta da criação, sendo claro que alguns deles se conheçam - sabem os seus nomes, as suas idades e de que forma estão ligados à escola-companhia - mas não necessariamente se conhecem enquanto colegas, na fazedura da criação. Conseguimos perceber então, desde já, que subjacente ao momento de partida encontramos um conjunto de bailarinos com diferentes graus de intimidade entre si, com o espaço, e com o contexto de criação. O desconhecimento é total, porém, no que toca à relação com o coreógrafo, tendo meramente alguns bailarinos conhecimento de peças anteriores da sua autoria, mas nenhum deles com experiência enquanto intérprete daquele coreógrafo.

De forma a compreendermos o envolvimento mais lato nesta experiência, importa referenciar algumas peculiaridades de todo o processo. A peça que desagua deste processo de criação foi planeada para estreiar sensivelmente dois meses depois destas semanas de criação. Entre as duas semanas que acolhem o momento da criação, e o dia que contempla o momento da estreia, os bailarinos tiveram contacto com outros coreógrafos, e experienciaram o processo de criação de outras peças, com a participação de outros bailarinos e intérpretes em geral. Considera-se como relevante este fator para conseguirmos compreender as diferentes fases que precederam a estreia desta peça, e que, referente a esta criação em específico, se configuraram em três momentos: o processo de criação com o coreógrafo - completamente abrangido pela observação participante -; o processo de limpeza e ensaios coreográficos com as ensaiadoras; e o processo de estreia - dia/momento abrangido também pela observação participante -. Destas três fases, somente a primeira contou com a presença e intervenção do coreógrafo, e se configurou como aquela a que iremos designar a fase do processo de criação artística. Ainda que encontremos algumas referências a notas de terreno escritas no dia da estreia da peça, elas remetem e dirigem-se para considerações e dimensões encontradas e problematizadas a partir da observação participante do processo de criação, e é este o núcleo central do olhar desta investigação.

II.III. o que se encontra

“Experiences with the arts offer possibilities for self-confrontation and self-identification to those willing to try to understand” (Greene, 1973, p.291).

Iremos, no ato III deste trabalho, mergulhar profundamente nas considerações acerca do que se encontrou ao longo da análise deste material, nomeando as categorias e os respetivos conceitos e implicações que neles estão contidos; porém, o que se encontra é mais do que conseguimos ou podemos analisar neste trabalho escrito. Considerando todo o material, a atribuição das categorias e respetiva análise foi feita considerando escolhas específicas nos olhares a ter e explorar, e nos olhares a reconhecer, mas não aprofundar. Assim, muitas mais considerações, reflexões e questões poderíamos levantar, abordar e configurar a partir do material disponível, tanto pela sua riqueza, como pela sua quantidade. Considerar as dimensões a aprofundar, e as relações a sobressair é, então, uma parte fundamental desta análise, que tem no seu cerne a tensão e crise do próprio material, querendo fazer sobressair relações e conflitos em prol de outros. A análise feita nesta investigação considerou então dimensões, tensões e problemas que, pela sua frequência e intensidade, ou pela sua relevância nas considerações da educação artística, se sobressaíram face a tantos outros. Aqui, com considerações da educação artística, importa-nos mais do que definir educação artística enquanto conceito, invocar o universo de relações nas quais o artístico e o educativo se mobilizam enquanto formas de contaminação - dessas ideias de arte e de educação - e enquanto possibilidades de ação, conhecimento, investigação e crítica.

O exercício da escrita enraíza as experiências de uma forma intensa, e o processo de recolha das notas de terreno não foi diferente. A par com as descrições e apontamentos presentes nas notas, pequenas reflexões se foram também desenvolvendo, permitindo que (em mim) se formasse já o esqueleto deste trabalho, permeando-se ao longo da escrita das notas também. O que se encontra no contexto é então, também, uma investigação e uma investigadora em criação, que não se extrai do núcleo investigativo, pelo contrário, se adensa nele. O contacto com o material coreográfico e com os universos artísticos, as relações criadas com as pessoas, e a experiência inaugural de relação com o material numa postura investigativa, tais atos fazem com que o que se encontre seja uma vivência-experiência transformadora, com ecos em todos os intervenientes, investigadora incluída.

Permeada de familiaridade e intimidade, a experiência da investigação mobiliza-se através do estranhamento (Greene, 1973); de uma espécie de cuidado e olhar atento que, ao invés de tentar imunizar a investigação para que seja isenta, se alimenta na reinvenção dos olhares e das

relações. Greene dá-nos esta estranheza, descrevendo-a a partir do papel do professor, na sua ação educativa:

“If, on the other hand, he is willing to take the view of the homecomer and create a new perspective on what he has habitually considered real, his teaching may become the project of a person vitally open to his students and the world. (...) He will be continuously engaged in interpreting a reality forever new; he will feel more alive than he ever has before” (Greene, 1973, p.270).

Porém, é apropriando esta capacidade de interpretar uma realidade para sempre nova, de poder olhar e sentir o contexto permitindo que este se mostre e se dê, num enraizamento de uma postura que emerge de um olhar de estranhamento, de fora, de diferente, que se mostram visíveis relações e dimensões alternativas. É na combinação do privilégio de acesso, com a postura de estranhamento, que se intrusa a investigação neste contexto; e o olhar da investigadora-artista nesta experiência.

É, então, nas tensões entre todas estas dimensões vivenciais e experienciais do processo de investigação, entre familiaridade e estranhamento, que a intensidade da experiência de investigação e, nomeadamente, da recolha de material - da observação participante e do focus group - se verifica. Uma intensidade refletida na repetição, na exaustividade, na entrega e no enraizamento, invocando dimensões transformadoras da investigação, antes e/ou além do objeto e contexto investigados.

Sabemos já de onde parte esta investigação, de que princípio teóricos e conceptuais se rege, e que posicionamentos acarreta; sabemos já quem encontramos, com que tonalidades e sonoridades se mapeia o contexto; e sabemos já que o que encontramos excede as dimensões textuais desta dissertação. Exploraremos agora, que conceitos, dimensões, relações e problemas encontramos na análise feita.

Ato III

análise - as dimensões e as relações

III.I Criação Artística - o(s) processo(s)

“A vida entra em conflito com qualquer outra coisa que não é a vida. O que explica a dificuldade de chegar a acordo sobre romances, e a imensa preponderância que os nossos preconceitos privados têm sobre nós. Por um lado, sentimos que tu - John, o herói - tens de viver, ou eu cairei nas profundezas do desespero. Por outro lado, sentimos, infelizmente, John que tens de morrer, porque a forma do livro assim requer. A vida entra em conflito com qualquer coisa que não é a vida” (Woolf, 2021, p.107).

Importa, neste momento, especificar o que encontramos no tropeçar dos universos teóricos que permeiam os núcleos deste trabalho de investigação. Avançando numa tentativa de clarificação dessas entidades-conceito que pela sua relevância e permanência se configuram como categorias emergentes da análise de conteúdo e, por isso, dimensões incontornáveis para a compreensão e construção deste processo investigativo, vamos desvelando as relações, questionamentos e tensões que delas emergem. A primeira, e talvez mais transversal, é a de criação artística. Não nos propomos neste trabalho, sendo ele de cariz verdadeiramente exploratório e não confirmativo, tentar descrever, encontrar ou (mais ainda) inventar uma definição para o que é isto que se fala e sente de criação artística, mas antes, desvelar aquela que é a compreensão e vivência deste processo-experiência.

Percebemos, pelas vozes dos bailarinos, que o processo de criação artística é, de muitas formas:

“Uma explosão de sentimentos e emoções e vivências e tudo muito diferente” (T-FG-Noah p.3);

“...pesado, acho que é pesado você viver tudo e todas as intensidades do processo várias vezes, porque é muita entrega a toda hora” (T-FG-Noah p.4);

“Um processo de estou odiando isso, para que incrível foi viver isso” (T-FG-Noah p.4);

“Eu gostei do processo, porque eu adoro receber coisas, por mais que não sejam positivas, adoro receber coisas, adoro” (T-FG-Triz p.23)

“I need to digest everything that happened, but it was great to do it” (T-FG-Joachim p.25).

invocando, desde logo, uma intensidade profundamente vivencial e emocional no atravessar deste processo. Mas quantos olhares podemos ter sobre esta experiência? De quantos lugares a podemos olhar e, se o fizermos, o que encontramos?

“It's like having your clothes custom made, or buying them on H&M”

(T-FG-Joachim p.15).

Há poucas formas tão boas de começar um adensamento teórico sobre criação artística do que invocar Dewey, quando tão claramente nos mostra aquela que é a natureza artística, na sua raiz:

“Because objects of art are expressive, they are a language. Rather they are many languages. For each art has its own medium and that medium is especially fitted for one kind of communication. Each medium says something that cannot be uttered as well or completely in any other tongue” (Dewey, 1934, p.110).

Temos então, antes de qualquer consideração mais aprofundada sobre criação artística, que tentar colorir aquele que é o universo de códigos, símbolos e expressões em que se insere essa criação. Ao falarmos de criação artística em dança contemporânea torna-se necessário desde logo desmontar que estamos a falar de criação artística em dança, e esta arte encontra-se aglomerada numa espécie de categoria, pela sua natureza, com a música, o teatro, a performance, entre outras. Esta categoria tem uma designação que contrasta com a imponência e importância das artes que são belas, invocando uma espécie de canto da sala de aula onde estão os malcomportados de castigo: é a categoria das artes performativas.

Nas artes performativas reúnem-se então as artes e expressões artísticas que, pela sua natureza, são de cariz performativo e dependem necessariamente de um ou mais intérpretes para que se dê a obra artística. Esta natureza invoca, desde já, diferenças face a outros formatos artísticos, como por exemplo, a necessidade de um intérprete para o ‘cumprimento’ da obra, para a ‘fazedura’ do artístico, pois introduz um (outro) corpo através do qual se atravessa o objeto artístico para que, através dele, possa nascer a obra artística: “Muitas vezes o duende do músico passa a duende do intérprete; e, outras vezes, quando o músico ou o poeta não o são, o duende do intérprete, e isto é interessante, cria uma nova maravilha que só tem a aparência e mais nada da forma primitiva” (Lorca, 2007, p.64). Outra questão fundamental e específica das artes performativas é que, na sua natureza, está presente um carácter efémero e irrepetível da experiência artística, não sendo assim possível dar-se a repetição da mesma obra - ainda que na sua estrutura o seja. Efetivamente, o objeto artístico que surgirá, devido a sê-lo num tempo, espaço (ou qualquer outra dimensão vivencial) diferente, tornará o objeto artístico diferente: “O

corpo que dança atua como uma entidade simbólica que é real, apresentando infinitos detalhes, muitas vezes, impercetíveis para alguns, mas que interferem no inconsciente coletivo para a estruturação simbólica da construção e desconstrução do mundo como revelação” (Teixeira-Machado, p.62).

Especificamente, quando falamos de dança contemporânea estamos a falar de uma corrente que surge de onde todas as grandes coisas surgem: da falta. Sem pretender entrar numa longa explanação e discussão acerca das razões e formatos sob as quais se constitui a história da dança ocidental, importa explicitar que o nascimento de uma nova corrente ou formato, não implica necessariamente a morte do anterior, mas a procura de algo diferente a partir do que já existe: “A dança contemporânea surge, então, questionando os movimentos codificados e predeterminados do balé clássico” (Tavares & Santos, 2013, p.83). De grosso modo, e considerando que falamos no espectro artístico ocidental, podemos categorizar por ordem histórica três grandes correntes que se relacionam entre si: a dança clássica (ou ballet clássico), a dança moderna, e a dança contemporânea. Estas três coexistem, em cena, numa contemporaneidade cultural e temporal, do fazer e do consumir artísticos: “Atualmente a maioria das companhias nacionais e internacionais tem como base o balé clássico no preparo corporal do seu corpo de bailarinos, mesmo quando as performances são urbanas, populares ou contemporâneas” (Teixeira-Machado, 2013, p.67).

Por ordem cronológica, o ballet clássico surge de várias condensações e reapropriações de expressões artísticas de movimento - os registos da existência da dança remontam até à Grécia antiga, com as Bacantes: “A dança existe desde os primórdios da humanidade e envolve a diversidade social e cultural(...) A dança sempre fez parte da cultura de todos os povos” (Teixeira-Machado, 2013, p.63) -, estilizando, tecnificando e matizando corpos e movimento; criando uma estrutura séria e fechada de construção artística através da conjugação específica e limitada de movimentos e formatos possíveis. É o nascimento de um livro de códigos para o dançar, com certo e errado, *en dehors* e *en dedans*, possível e impossível. Num olhar contemporâneo, movido a individualidades, o ballet clássico grita pelas fendas dos limites das suas regras, num habitat de bailarinos que conhecem as potencialidades da criação contemporânea: “acho que é por isso também que o clássico acaba por ser uma caixinha e por não abraçar todos os dançarinos, todos os bailarinos” (T-FG-Triz p.20).

A dança moderna inaugura, por sua vez, o reclamar da realidade e o questionamento crítico das estéticas formalistas em circulação durante a primeira metade do séc. XX. Encarando o ballet clássico como um espaço que não representava mais senão o invocar de um jogo de conjugações limitadas de movimentos e narrativas, o corpo reclamou outras formas e formatos de criação em dança, visíveis, de forma significativa “no trabalho de Merce Cunningham, que, (...) adoptara, por volta de 1950, os processos aleatórios e a indeterminação para criar uma nova prática coreográfica” (Goldberg, 2012, p.155). Numa lógica de contracorrente face ao corpo do

ballet clássico, às suas intencionalidades, e aos seus formatos, várias técnicas se configuraram como formatos alternativos à expressão imagética da dança, criando alternativas artísticas ao ballet clássico.

Se a dança moderna libertou o corpo, a dança contemporânea libertou o bailarino:

“A Dança contemporânea opera as mesmas rupturas da Pintura. (...) O princípio fundamental é ‘acabar com o mimetismo dos gestos dançados’, inclusive, ‘um mimetismo do interior’ traduzindo as emoções, e «tornar possível o movimento por si, sem referências exteriores»” (Charlot, 2013, p.40).

É com ela, e através dela, que se inicia a conceptualização dos bailarinos, dos intérpretes em geral, como intervenientes neste processo de fazer artístico. É com este formato contemporâneo, criado sob as costas dos trabalhos artísticos de alguns coreógrafos de rutura, que se invoca uma nova dança: a contemporânea. Com estes coreógrafos - que consideramos de rutura, pois de alguma forma inauguram novo(s) formato de ser/estar/criar em dança contemporânea (são exemplos a Pina Bausch e o teatro-dança ou Trisha Brown e os espaços não convencionais de apresentação) - consideramos a dança contemporânea já não como uma só linguagem ou expressão, regida por códigos e dicionários de movimentos permitidos ou não permitidos, mas como uma potencialidade de estar-viver-criar em dança. Espelham-se assim contextos, formatos e linguagens alternativos, específicos, particulares e únicos para um determinado universo artístico: “No contemporâneo não tem isso. Depende do que você denominou certo ou errado. E depende se alguma coisa está errada. É uma questão de agrados, eu acho que é mais por aí...” (T-FG-Triz p.16).

No reino da criação artística em dança contemporânea o universo artístico - e com artístico pretendemos designar as dimensões coreográficas, cénicas, musicais, etc. (todas as dimensões nas quais efetivamente se desdobra o resultado final de um processo artístico em dança) - é o elemento que vai determinar todo o rumo e formato da peça. Não há manuais de pertença ou não pertença à dança contemporânea. Existe tudo o que não é dança contemporânea, e depois disso, toda a dança contemporânea: “Disso decorre que a Arte é nada ou que a própria vida é Arte, enunciados equivalentes” (Charlot, 2013, p.42). Importa clarificar que, por dança contemporânea pretendemos enunciar algo bem maior do que um movimento, uma corrente ou uma disciplina; pretendemos nomear de dança contemporânea algo que se assemelha a um discurso sobre o discurso que é a dança. Se com Agamben compreendemos que “contemporâneo é aquele que mantém fixo o olhar no seu tempo, para nele perceber não as luzes, mas o escuro” (Agamben, 2009, p.62), compreendemos que a dança que é contemporânea vive menos de limitações, consensos ou fronteiras estéticas, e mais de posicionamentos e posturas artísticas. Ser-se contemporâneo em dança é mais do que se atuar mediante um ou outro universo estético ou

movimento, mas antes relacionar-se de forma peculiar com e no tempo: “...o compromisso que está em questão na contemporaneidade não tem lugar simplesmente no tempo cronológico: é, no tempo cronológico, algo que urge dentro deste e que o transforma.” (Agamben, 2009, p.65). Desta forma, nos processos de criação em dança contemporânea, podemos perspetivar qualquer coisa de qualquer forma, sendo assim cada peça artística, um universo: “...a emoção não é a fonte do movimento, é o seu efeito” (Charlot, 2013, p.40).

Clarificado o universo das considerações do que é (e poderá ser) a dança contemporânea, por que é tão relevante aqui, e não no ballet clássico ou na dança moderna, contextualizar as linguagens presentes e o seu formato? Pelo descobrir das potencialidades de configuração que preveem os processos de criação artística em dança contemporânea:

“Agora, tudo está em aberto. E aquilo que cada pessoa deve levar consigo para um espetáculo contemporâneo - seja teatro, dança ou performance - é a liberdade e o conforto de escolher o que aquilo que está a vivenciar lhe diz. A história que uma peça conta é a história que o espectador escuta ser-lhe contada. Ele não é mero receptor, mas antes elemento participativo de um diálogo que ocorre entre a plateia e o palco.” (Galhós, 2010, p.116).

A liberdade da criação invoca formatos em que, não temos só mais uma estrutura hierarquizada por um elemento divino da criação que se configuraria como o artista, que transmite o seu desígnio aos bailarinos que meramente formam as imagens com o seu corpo, para a criação de um espetáculo que meramente seria interpretado dentro das linhas dramáticas oferecidas pelo criador; mas antes, a potencialidade de tudo estar em aberto, de não só o artista poder criar, mas também se configurar como possível que os intérpretes criem - através de cocriação ou improvisação -, e que o público crie - seja através de interpretação de narrativas não fechadas, ou mesmo de intervenção direta na obra-.

Considerando que “a dança, como meio de vivenciar o movimento mediante a utilização do corpo, sempre foi e será um meio de comunicação não verbal que proporciona ao indivíduo sua maneira de sentir, pensar, agir” (Teixeira-Machado, p.70), encontramos nos processos de criação em dança contemporânea a possibilidade efetiva de esse indivíduo ter uma voz na criação do objeto que o atravessa. Em suma, é o conceber a possibilidade de: “na criação tu fazes partes, tu tens assinatura, essa peça tem partes que são como eu danço.” (T-FG-Philippe p.14), invocando um papel identitário não só como participante do processo e intérprete da peça, mas também como seu cocriador.

Podemos conceber, assim, várias possibilidades e conjugações de atribuição de responsabilidade criativa dentro deste espectro, que tem numa ponta a criação completa - movimento, cenário, música, narrativa, etc. - por parte do artista; e na outra, a criação por parte

de um número inimaginável de intervenientes, configurando o papel do artista como uma espécie de mediador artístico, cujo sentido da ação emerge ao longo do processo de criação. Repetidamente utilizamos a terminologia ‘o artista’, para designar um específico papel e elemento do processo, não estando encerrada nesta designação que os restantes intervenientes não têm intervenção artística ou não se configuram, por eles, artistas; porém, serve simplesmente esta designação para identificar quem detém a responsabilidade artística da construção do produto final. Assim, a cada processo, a cada universo, e a cada peça, em dança contemporânea caberá um espaço diferente neste espectro, alterando necessariamente com que dimensões, tensões e ferramentas se permeia a sua experiência.

Configurando a dança, e aqui, a dança contemporânea, como o “elo do real e do simbólico mediante a complexidade, a contemplação e a perplexidade” (Teixeira-Machado, p.62), podemos compreender como o ser chamado à participação de um processo de criação artística em dança contemporânea se configura como uma experiência radicalmente diferente daquela que configura o ser chamado à participação de um processo de reposição ou repertório (em dança contemporânea ou outra linguagem, mas aqui, também os há), os quais envolvem a repetição ou reposição de obras já existentes, não sendo chamado - à partida, e numa observação superficial - nenhum elemento de criação. De forma simples mas eficaz: “It's like having your clothes custom made, or buying them on H&M (...) They both fit” (T-FG-Joachim p.15), “but one was made for you and the other wasn't” (T-FG-Joana p.15).

“I wanted everything to be said with the body”(H).

“Há artistas que chegam com a ideia composta de todos os pormenores a que querem chegar, do que querem fazer e como querem fazer. E depois há aqueles que se lançam no desconhecido à espera do que possam descobrir. Confiantes de que acontecerá o momento da revelação. São duas formas opostas, entre muitas possíveis e válidas, de inscrever um primeiro gesto no movimento gerador da arte. É o mistério da criação” (Galhós, 2010, p.110).

Se nalgum lugar podemos facilmente começar a descobrir este processo de criação é, então, no lugar do artista. Podendo configurar as dinâmicas de criação dentro da criação artística em dança contemporânea sob variados formatos de responsabilidade criativa de movimento e narrativas (envolvendo as tais cocriação, repertório, entre outras), o artista designa-se aqui como a entidade última - ou primeira- responsável pelas escolhas e considerações da obra final: a peça. É então, independentemente dos formatos em que se foi construindo a atribuição da

responsabilidade artística, o artista, o início de todo o processo, sendo também sob, e através, do seu universo artístico que se desenrola toda a experiência criativa.

O artista, ou também, o coreógrafo, e o seu universo artístico são assim o ponto de partida para o processo de criação. Ele encara como sua responsabilidade a criação dos trechos de movimento, a sua passagem - terminologia utilizada para quando se dá o processo de ensino-aprendizagem do movimento -, e a geral execução do desenho já criado para a peça a ser construída: “I was right to quickly create a choreographic skeleton and go to the essentials and not to have done too much choreographic research, it could have lost me and made me lose confidence in the project.” (H). Encontramos assim, desde já, uma intencionalidade prévia ao exercício conjunto do processo de criação, que nasce e cresce no coreógrafo, antes sequer do seu contacto com os bailarinos ou qualquer outra dimensão da peça. É a centelha que inicia o processo e que guia as escolhas do rumo e direção que toda a interação coreógrafo-bailarinos irá ter, é a procura do caminho da peça: “a procura do objeto coreográfico por parte do coreógrafo é um processo dialógico entre a imagem que ele tem na cabeça, os bailarinos que tem à frente e as ferramentas que tem para tornar essa imagem real.” (NT 24.01 p.10 DB).

Uma pequena contextualização prévia do universo artístico do coreógrafo sente-se necessária neste ponto: sendo o convite à entrada desta criação, também o convite à entrada do universo criativo do coreógrafo, é importante reconhecer que este está permeado de influências resultantes da sua experiência pessoal e profissional, nomeadamente do seu historial enquanto bailarino de hip-hop, a sua nacionalidade e cultura, as suas referências musicais, sociais e de movimentos populares, e os seus próprios entendimentos sobre a criação em dança contemporânea e as suas configurações. Daqui, conseguimos facilmente conceber que, o universo artístico do coreógrafo se apresenta para os bailarinos como um universo diferente e/ou estranho, não só porque é um universo desconhecido até então, mas também porque se encontra permeado de referências culturais novas (sejam populares, nacionais ou artísticas). Esta estranheza é reconhecível tanto por ele: “I also appreciated the way the dancers invested themselves and we very quickly learned my choreographic universe between hip-hop dance, contemporary dance and krump, moreover, I congratulate them for this quick adaptation time.”(H); como pelos bailarinos: “Gostaria de ter experimentado coisas que não foram propostas mas entendo que para além do tempo ser muitíssimo pouco, o background que todos nós tínhamos não era favorável a isso.” (Matilde)

Compreendendo já a existência de uma intencionalidade artística prévia do coreógrafo, aliada à especificidade do seu universo criativo - à sua consciência desta, e ao reconhecimento dos bailarinos desta - podemos já perspetivar com um pouco mais de enraizamento quem é ‘este’ artista. Quem é este coreógrafo, como se dissipa dele este processo, e com que tensões se constrói o fazer desta experiência: “H parece ele próprio estar constantemente à procura da tradução do que quer ver. não é como se tivesse tudo delineado e decidido antes de ‘passar’ aos bailarinos,

muitas vezes ele pede coisas sem saber bem o que quer, ou a totalidade do que quer.” (NT 29.01 p.41 DB)

Uma das gritantes ferramentas que encontramos nesta fazedura é a experimentação. Não conseguimos conceber processo criativo sem experimentação, pois ela é a postura através da qual descobrimos tudo o que é novo. Importa, porém, não cairmos no simplismo de invocar a experimentação como se ela fosse exclusivamente a chave para a criação artística, sem configurar que ela poderá ter variados formatos e expressões. Encontramos nas notas de terreno que: “por vezes H tem mini diálogos sozinho. Por exemplo, vira-se para os bailarinos: ‘can i see from the line, start right then left, all at the same time. the same time? i don’t know. try. yes, all at the same time. go, 5,6,7,8.’” (NT 26.01 p.21), evidenciando que é sobretudo através da experimentação que se vai construindo o material que integra a peça, e sendo portanto também esta uma dimensão vivencial relevante para os bailarinos: “a experimentação é transversal a todos os bailarinos, os momentos de desconforto são constantes e habituais. não há clima de vergonha ou censura na tentativa.” (NT 24.01 p.10 DB). Esta experimentação configura-se assim como uma ferramenta de se chegar a esse algo que irá contemplar o espectro coreográfico final, a dramaturgia e a narrativa da peça final; e é transversal a todo o caminho do processo de criação, orientado pelo coreógrafo que “experimenta - exemplifica - explica - dança - pede para ver” (NT 28.01 p.36 DB).

Pelo seu carácter transversal e recorrente, compreendemos que esta experimentação traz consigo a repetição: “é engraçado, por vezes o que fica definido não é o que foi marcado, é o contrário ou diferente. como se o H tivesse as duas imagens na cabeça e não precisasse de as ver as 2 para decidir. 1 não resultar é o aval da outra ficar definida” (NT 29.01 p.41 DB), introduzindo, esta, uma lógica de criação pelo refinamento, pelo polimento, pelo ajuste face a uma imagem finalizada do que é pretendido. É esta busca, a busca pela peça onde todos os pormenores são importantes, relevantes e determinantes, que move todo o processo de criação, nomeadamente o processo de criação do coreógrafo que intencionalmente se propõe com estruturas de trabalho fixas e fechadas, a partir numa jornada de descoberta-criação com estes bailarinos, desta peça em concreto:

“disse o coreógrafo que o trabalho coreográfico está a ser dividido em manhãs para trabalho de técnica e tardes para trabalho de criação” (NT 24.01 p.9 DB).

“o ‘progresso’ não é linear, isto é, coisas, momentos, movimentos que estavam bem até agora às vezes falham. outros que não estavam perfeitos, saem perfeitos agora. esta questão não é tanto de técnica individual, mais de momentos grupais. ‘progresso’ aqui é o caminho até ao movimento estar bem feito por todos, ao mesmo tempo. harmonia.” (NT 28.01 p.35 DB).

Nas suas próprias palavras: “I wanted to have some time alone with the dancers each morning in order to invent snippets of choreographic history, body states and, in broken English, make them understand where I wanted to go with this piece” (H), invocando um mapeamento antecipado ao contato com os bailarinos, um plano para o caminho a percorrer em busca da peça em questão. O caminho está então pensado e previsto, e a jornada constrói-se de experimentação: “in order to invent...make them understand”; intencionalidade: “where i wanted to go”; e intimidade: “have some time alone with the dancers”; providenciando espaço e tempo para que o contacto com o seu universo artístico e coreográfico fosse cada vez menos permeado de estranheza, e cada vez mais incorporado organicamente pelos bailarinos.

Temos, sobretudo através das notas de terreno, vários indicadores que nos fazem perceber em que microprocessos se desdobra o fazer desta criação, sob a ação do coreógrafo: desde a utilização da voz no passar movimento: “enquanto eles fazem a coreografia, H guia-os com a voz: ‘continue, continue, continue’; ‘go,go,go’; ‘schroa’; ‘vruum’; ‘no stop’.” (NT 26.01 p.21); como na utilização do toque para a correção de determinados movimentos ou imagens solicitadas: “o H usa mais o toque hoje. está mais próximo dos bailarinos, dentro da bolha e sempre a pô-los a fazer-parar-corriger-fazer.fazer-parar-corriger-fazer. usa muito o toque para os ‘ajustar’ às imagens que quer.” (NT 31.01 p.45 DB); e mesmo através de processos mais complexos e desafiantes que não envolvem qualquer comunicação verbal, e conjugam uma carga simbólica de variados códigos intrínsecos ao trabalho de/com movimento, e às formas de criação/experimentação específicas do coreógrafo e dos intérpretes: “a não verbalização é um consentimento. há momentos em que é pedido um pequeno contributo de improvisação por parte dos bailarinos (peq. braços, peq. pernas, peq. tempos) e com a limpeza da coreografia até agora, tudo o que não foi mencionado/limpo, deverá ficar e integrar a versão final da peça. o mesmo processo está a acontecer para a criação musical.” (NT 25.01 p.17 DB). São assim, perceptíveis as diferentes e várias ferramentas que são invocadas neste processo, e que apesar de serem específicas do contexto em questão, não deixam de invocar uma potencialidade transversal das experiências processuais que envolvem a criação artística em dança contemporânea.

Esta transversalidade, que nos parece lançar num jogo complexo de compreender onde começam e terminam a universalidade e a particularidade destes processos, levanta questões fundamentais, nomeadamente a questão de, podendo (ainda que teoricamente) separar o processo de criação do coreógrafo, do processo de criação dos bailarinos, e do processo de criação da peça - mais sobre este conceito, o que ele invoca, e do que ele se rodeia, mais à frente -, que tensões encontramos em cada um destes universos de ação, que não só existem e se formam num verdadeiro sentido de comunidade, mas fazem-no também temporal e fisicamente contíguos?

Percebemos que a experiência de criação do coreógrafo, e aqui experiência invoca necessariamente as conceções físicas, psicológicas e emocionais deste processo, é complexa,

pondo em cheque as romantizadas concepções de criação por inspiração, por reprodução ou por monólogo, mostrando que ainda que “To be set on fire by a thought or scene is to be inspired” (Dewey, 1934, p.68), a inspiração não se apresenta sem polimento, experimentação e trabalho de pressão/tensão: “What is kindled must either burn itself out, turning to ashes, or must press itself out in material that changed the latter from crude metal into a refined product” (Dewey, 1934,p.68). A par com esta crueza da sua natureza processual, a criação sobressai também aqui como uma caminhada, uma jornada, uma construção:

"tal como os alunos, o H não pára de mudar/experimentar/criar até o relógio indicar que terminou. temos mais um dia e o resto deste e ainda há tempo para experimentar outras coisas para alguns movimentos. a criação/experimentação não sai do que já é a peça, ou seja, o material não é novo, é somente reorganizado ou mudado. ex: a Joana mudar a frente do solo dela, os pares fazerem em frentes diferentes; o Philipe não sai com o grupo de palco antes disso, etc..." (NT 03.02 p.61 DB).

“Until the artist is satisfied in perception with what he is doing, he continues shaping and reshaping. The making comes to and end when its result is experienced as good - and that experience comes not by mere intellectual and outside judgment but in direct perception.” (Dewey, 1934,p.51).

Considerando que este processo de criação é assim um processo que-se-faz-fazendo, permeado por essas mesmas condições e condicionantes do fazer num dado momento, lugar, e companhia, o que impulsiona e serve de motor a esta ação do coreógrafo é, em última instância, a sua intencionalidade: “I wanted everything to be said with the body and the acting of the dancers through music that expresses an urgency to live” (H). Esta intencionalidade, ou também, premissa artística, irão determinar sob que caminhos se percorre esta experiência do processo de criação, salientando por isso o papel fulcral e central que desempenha o coreógrafo ao longo de todo este processo, como o artista, à mercê do qual ficarão todos os contornos de construção da peça. Esta intencionalidade opera não só ao longo de todo o processo, mas também na peça final, criando linhas e estruturas sob as quais esta poderia e não poderia ser criada: “I didn't want to do a political play with verbal speech on stage”(H).

É assim numa relação particular entre todas estas dimensões pessoais e artísticas do coreógrafo, instrumentais do processo e das suas particularidades logísticas, e noções/concepções artísticas sobre as possibilidades de criação em dança e em dança contemporânea, que se antevê desde já que o produto artístico, a peça, se torna muito mais do que a mera materialização final de um plano bem delineado; surgindo da conjugação de várias variáveis, especificidades e

tensões, como ela, em movimento: “A «conclusion» is no separate and independent thing; it is the consummation of a movement.” (Dewey, 1934,p.39).

“o processo é uma coisa que você vai levar por muito tempo.” (T-FG-Triz p.26).

Se de um lado temos a experiência do processo de criação por parte do coreógrafo, do outro temos a experiência do processo de criação por parte dos bailarinos. Não queremos invocar aqui uma dicotomia última, como se só de dois lados fosse possível compreender este processo, porém, o cruzamento destas duas frentes de experiência é absolutamente fundamental, sendo nele que acontece o criar, gerar e nascer da peça coreográfica. Neste sentido, e antes de mergulharmos afincadamente nas dimensões da frente experiencial dos bailarinos, importa salvaguardar que iremos contemplar algumas das dimensões não abordadas até agora com algum detalhe, e outras já abordadas com menos detalhe por essa mesma razão. A experimentação, o processo de criação de movimento por refinamento e repetição, são dimensões que tendo sido já expostas como presentes na abordagem do coreógrafo, consideram-se necessariamente presentes na contextualização deste processo por parte dos bailarinos, e deverão estar presentes para a consideração das camadas outras que apresentamos a seguir.

Começamos assim por encontrar com os bailarinos a consideração de que a criação artística se configura, antes de tudo, como um processo: “O momento é inconstante, o processo é uma coisa que você vai levar por muito tempo.” (T-FG-Triz p.26); indica uma das bailarinas referindo-se ao binómio processo-apresentação. O processo compreendido como jornada, como caminho, é uma dimensão bastante presente e vinculada com os bailarinos, e que pressiona a distinção entre a experiência do processo de criação artística e a experiência da apresentação pública: “Porque a gente leva muita coisa para a vida, no palco você fez uma vez, todo o mundo que viu: ‘ah que bonito’. Mas ninguém sabe o que é que você aprendeu naquilo ali. No dia em que aquilo começou você não era a mesma pessoa que quando apresentou.” (T-FG-Triz p.26).

Dentro desta caixa que é, então, o processo de criação artística como jornada, temos várias considerações que importa salientar: o processo como uma pequena réplica do que é a experiência de viver: “até o facto de nós descansarmos quando acontece, ah break...A vida também tem isso. Estás a entender?” (T-FG-Triz p.4); o processo como uma experiência que suscita e envolve muitas emoções e muito vinculadas no(s) seus(s) dualismos(s): “Eu gosto dos processos de criação, geral.” (T-FG-Triz p.16); “Geralmente não gosto desses processos...” (T-FG-Noah p.16); o processo como uma experiência que exige e envolve entrega física e emocional: “Você está cansado você se entrega no cansaço, se entrega na dor, se entrega na risada, se entrega na dança, se entrega na curtida.” (T-FG-Noah p.4). De forma geral, o processo de criação artística é encarado como um processo vital e complexo, cheio de tensões, contradições, problematizações

e mudanças, e, como quase todas as experiências que buscam algo que não existe ainda, permeado de estranheza:

“Specially at the beginning it was quite hard to understand what was happening at all, everybody really didn't understand anything. I was on pain, i couldn't almost walk on friday, I had to go to the osteopath to fix everything. To become friend with this -- levanta o rolo e ri-se--.” (T-FG-Joachim p.25).

Importa, aqui, voltar às considerações acerca da responsabilidade artística no processo de criação, enraizando agora um pouco mais naquele que foi o experienciar deste processo. O processo de criação desta peça em específico pode ser definido em larga escala como tratando-se de uma cocriação, estando firmemente enraizada no universo criativo do coreógrafo - sendo este o responsável pelos exercícios coreográficos e narrativas introduzidas - porém, não exercendo uma pressão irrevogável sobre as imagens e formatos coreográficos, obliterando qualquer vislumbre dos bailarinos que empregavam o seu movimento. Mais especificamente, o material coreográfico, a intenção, e a narrativa foram dados pelo coreógrafo; porém, em alguns momentos, foi pedido aos bailarinos improvisações, que aos poucos foram ficando fixadas e integradas na peça final, como vimos já num excerto das notas de terreno.

Concebemos o processo de criação neste formato de cocriação porque:

“as propostas de criação por parte do coreógrafo não resultam na imagem que ele queria e não tem a ver com os bailarinos ou com a compreensão da tarefa per si. é o mecanismo de perceber através de que dinâmica grupal ou imagem é possível traduzir a ideia coreográfica. este processo causa tensão no grupo de bailarinos, que não tendo feedback, não compreendem imediatamente se houve um erro da parte deles ou não. por norma, esta tensão desaparece revelada pela ação seguinte do coreógrafo: se corrigir algo, se modificar a génese do exercício pedido.” (NT 24.01 p.10 DB).

“o H aproveita para em conjunto com os bailarinos (pergunta quase sempre ‘what is better for you?’) definir e marcar tempo que estão ainda inseguros.” (NT 02.02 p.57 DB).

Esta configuração da criação como um exercício partilhado, invoca a disponibilidade, presença e participação dos próprios bailarinos que, ao invés de se configurarem meramente como intérpretes de uma obra que deles nada precisa a não ser a sua fiel reprodução, antes se envolvem numa responsabilização e autoria criativas, ainda que em formatos pequenos e com expressão menor na peça final. Ao longo de todo o processo, a sensação de autoria é assim salientada: “nós

próprios acabamos por construir este fragmento.” (T-FG-Joana p.2); aumentado o enraizamento no processo e a entrega à criação, ainda que sem noção clara do que estariam a construir, ou do que isso viria a ser: “Every run, everytime we did it again, it was making more sense. I didn't understand what is it about but I could live it more.” (T-FG-Joachim p.25).

Trata-se do lançar-se no abismo do desconhecido, no exercício diário e intensivo de uma prática que ultrapassa a combinação do corpo e da mente, transformando-se precisamente no atravessar que acontece quando tudo está presente: “a dança é entre as áreas artísticas aquela que mais nos coloca em confronto conosco próprios. E faz-se numa respiração que é simultaneamente interior e exterior, que é carne, sangue, palpitação, silêncios, lágrimas...” (Galhós, 2010, p.277); é um exercício conjunto da atenção e do foco no processo de trabalho e não no resultado, sendo necessário que “os bailarinos têm de estar sempre ativos e sempre aqui pois a realidade do que estão a fazer muda rapidamente, ou pode mudar rapidamente. as versões da coreografia estão sempre a ser atualizadas e cada vez mais. costumava ser 1x por ensaio, agora é várias vezes.” (NT 29.01 p.42 DB). É uma experiência completa e complexa, que só é possível através de verdadeira presença, intervenção e comprometimento no processo: “But whatever path the work of art pursues, it, just because it is a full and intense experience, keeps alive the power to experience the common world in its fullness.” (Dewey, 1934,p.138).

Em contraste com esta intrincada, complexa e densa mas rica experiência que se configura ser o processo de criação, através dos discursos dos bailarinos, compreendemos que a perspetivação da apresentação da peça em palco é tida com menos entusiasmo: “Mas eu acho que isso é em tudo na vida, não é só...O processo de criar e dançar em palco... realmente o processo é muito mais gostoso e muito satisfatório para um bailarino, faz a gente crescer muito como artista e como pessoa.” (T-FG-Triz p.26). A estreia ou apresentação da peça em palco não é tida assim como um fim, o anunciado baú de ouro no fim do arco-íris, sendo conscientemente para estes bailarinos, a participação e a experiência de participação no processo de criação, um fim em si mesmo:

“isso que o Philippe falou sobre o processo ser muito mais importante que o espetáculo, estou pensando tanto sobre isso nos últimos dias. Eu estou escrevendo coisas sobre isso, porque a vida é assim mesmo, a gente tem grandes momentos na vida, grandes acontecimentos, que eles preenchem aquele momento; mas o que realmente preenche a nossa vida todos os dias é acordar todo o dia, tomar café da manhã e fazer minha aulinha que eu tenho todo o dia, vir aqui, almoçar, tem uma conversa entre amigos, consigo sair com uma amiga especial, vou para casa, volto, durmo. A nossa vida não é preenchida pelos momentos de palco. Tipo, eu não estou no palco todo dia. Então não posso esperar que eu seja plenamente preenchida pelos momentos de palco, porque eu não estou lá todo

o dia. Então é muito precioso quando você começa a realmente dar importância no ordinário.” (T-FG-Noah p.25).

Esta consideração do processo de criação como jornada, enfatizando o já anunciado parentesco que parece podermos encontrar com o que quer que permeie a vida - esse ‘quotidiano’ - , está também presente na sua completude no processo de criação artística; faz parecer quase antagônicas as experiência de criação e a experiência de apresentação/estreia. Sendo um necessariamente anterior ao outro, podemos ainda assim aqui considerar que estes bailarinos, não sendo estreantes individuais, tiveram já as duas experiências anteriormente e têm considerações associadas a cada uma delas para que possam ter expectativas enraizadas relativamente à natureza de cada uma das experiências processuais; há algo no processo, no cotidiano da criação, que invoca uma pertença e um enraizamento que, por sua vez, vincam de outra forma a experiência completa da criação. Mobilizando também as dimensões de tempo - o processo foram 11 dias, a estreia/apresentação não mais do que 30 minutos - repetição e rotina, percebe-se que aqui os bailarinos encontram grandes significâncias e aprendizagens: “Depois cria-se este ritmo natural que depois nos leva a ganhar outras experiências todos os dias.” (T-FG-Joana p.4). É então, também, desta presença que invoca uma intencionalidade e uma atenção orientadas para o mesmo fim, que se faz o processo criativo e - mais relevante ainda - que se faz uma das dimensões significativas para os bailarinos do processo criativo. A presença e a repetição trazem acorrentadas uma apropriação do processo e do material, que começa a ser visível ainda nos primeiros dias, quando a experiência deixa de ser tão nova e recente, e se começa a configurar como habitual e rotineira: “os bailarinos começam a ficar mais confortáveis ou completamente confortáveis com a coreografia. começam a desfrutar de olhos fechados, a relaxar sem apressar nos tempos, a não olhar para o espelho.” (NT 28.01 p.38 DB).

“When i’m dancing, i’m just dancing.” (T-FG-Joachim p.9), como quem diz: nada mais acontece quando estou no palco. Poderíamos abrir caminho para tentar então compreender o que é esse dançar, se nada mais acontece e tanto parece acontecer quando se dança, porém não é ainda o momento de fielmente entrosar essa questão. Importa aqui, para já, esta fala como espelhante de um discurso que indica as diferentes naturezas das experiências em questão. O processo é uma jornada, o dançar é ‘só’ dançar:

“Eu prefiro muito mais o processo de criação do que propriamente estar em palco. Engraçado que eu compartilho com meus amigos, e a maioria desses preferem estar lá, a maquiagem, e a luz, mas não para mim. O processo em si é incrível, não importa se eu vou apresentar ele ou não, e compartilhar essa energia; de eu estar do lado da Joana, sentindo a Joana, sem precisar estar olhando para ela! Ela vai me dar força. Se eu precisar, se eu olhar para ela vai olhar para mim, e a gente vai estar. E isso é incrível. E eu sinto isso muito isso nessa peça.” (T-FG-Philippe p.25).

Esta energia que encontramos, como ela se sente, como ela transmite conhecimento, e como ela se configura simbolicamente no conjunto de aprendizagens do processo, aproximam este discurso a discursos teóricos sobre criação artística, nomeadamente, às concepções de arte e experiência artística que Dewey nos ofereceu: “what is evoked is transformation of energy into thoughtful action, through assimilation of meanings from the background of past experiences.” (Dewey, 1934, p.63). O nó que se anuncia então, entre este discurso proveniente da experiência de participação num processo de criação artística em 2022, e o discurso de um filósofo que viveu e escreveu no início do século XX, antecipa o toque de uma camada transversal e intemporal, que não só se configura como presente e constante nas vivências experienciais, como relevante e intensificada nas experiências artísticas, nomeadamente nas de criação: “eu danço mais por dançar, mais por isso, para sentir. Eu acho que é uma troca de energia.” (T-FG-Triz p.2)

O processo de criação artística configura-se, assim, como uma experiência de atravessamento que mobiliza prática, corporeidade, emoção, razão, lógica, técnica, código, hierarquia, e tanto outros que iremos ainda nomear, não sendo assim um processo que se possa considerar como absolutamente anárquico ou meramente procedimental, envolvendo uma dialética e uma racionalidade particulares, enraizadas numa experiencialização particular e/mas partilhada: “An experience has pattern and structure, because it is not just doing and underdoing in alternation, but consists of them in relationship.” (Dewey, 1934,p.45).

III.II. A Peça

Peça é, de modo simples, o objeto artístico final; de modo complexo é, como nos deixa Cláudia Galhós, o que contempla a estrutura coreográfica final, embrenhada dum universo de sentido próprio e único, que lhe configura a sua natureza artística e faz sobressair o seu carácter criativo e não meramente técnico. É a soma:

“A dança pode ser o movimento suscitado ao pensamento e ao corpo. Assim. Aos dois. Em simultâneo.(...) E quando esse movimento suscitado ao pensamento e ao corpo é organizado numa unidade de sentidos própria, chamamos-lhe «peça» (em vez de espetáculo, dança, dança-teatro, bailado...), enquadrada numa lógica de códigos que têm em vista a comunicação a um público desse movimento suscitado ao pensamento e ao corpo, torna-se arte.” (Galhós, 2010, p.199).

A peça é, então, o objeto artístico final visado por todo o processo. Podemos descrevê-la nas suas componentes técnicas ou logísticas: é uma peça de dança contemporânea de 20 minutos, que conta com a participação de 7 intérpretes: 5 bailarinos e 2 músicos; tem uma determinada cartografia de movimento, um determinado desenho de luz, uma sonoplastia fechada, figurinos específicos, etc. São muitos os aspetos e as referências que podemos indicar concretamente acerca desta peça, que efetivamente, a configuram e preenchem formando exatamente a peça que ela é; e é esse guião próprio que faz dela contemporânea. Sendo uma peça inserida na lógica contemporânea já anunciada, como resultado desse exercício - de ser-estar pontual num compromisso ao qual só pode faltar (Agamben, 2009) -, materializa-se numa peça passível de ser descrita e pensada de variados ângulos, dos mais logísticos, aos mais narrativos. Porém, não é essa a relevância desta categoria no conjunto desta análise.

Encontramos, no fazer desta categoria, outras dimensionalidades do conceito peça. Numa fase posterior ao processo de criação encontramos a peça nos seus aspetos físicos e logísticos, como já indicado; porém, ainda no processo de criação, e bem antes da sua estreia ou digressão, encontramos a peça como entidade, e a peça como experiência.

“elle est vivant.” (NT 03.02 p.63 DB)

A peça como entidade encontra-se presente desde o início da intenção criativa, muito antes até do ponto de contacto com esta investigação ou de qualquer materialização do seu formato final. Enquanto entidade, poderá ser concebido também enquanto conceito, isto é, a peça, embora ainda não tivesse formato, cor, movimento, expressão, musicalidade, cenografia, ou

palco, era já um conceito que movia todo o processo de criação. Ela é “a peça como entidade que existe e exige.” (NT 02.02 p.57 DB). Desde o início do planeamento da obra artística, ela move todo o processo e os seus micro universos inerentes, remontando ao que, apenas podemos imaginar, que tenha sido o trabalho de produção, que criou o espaço para que houvesse a possibilidade e condições para a realização de um processo de criação artístico em dança contemporânea, e para que todas as condições desse processo pudessem ser cumpridas, passando às fases seguintes; o objetivo final, o produto final a ser criado e consumido sempre foi a peça. Aqui, ela precede até o próprio coreógrafo.

Poderão argumentar que, então, ela estava predeterminada, como se todos os intervenientes no seu processo fossem meros executantes de um plano já delineado, mas não se trata disso. Trata-se do conceito da peça, ainda sem forma ou conteúdo, ser a razão pela qual efetivamente todas as experiências tiveram lugar, momento e ação. Fazendo um paralelismo com a escrita deste trabalho - que me parece gritante enquanto escrevo -, a peça enquanto conceito foi sempre o produto final intencionado e esperado de três anos de estudo, aprendizagem e desenvolvimento; porém ele era ainda sem forma ou conteúdo até aqui.

A peça como entidade evidencia assim que, em todas as fases do processo de criação, ela está presente como meta final, onde se chega, necessariamente, sem grandes pressas para correr numa ou outra forma. Podemos encontrar vários exemplos desta conceção da peça, nos discursos dos bailarinos e do coreógrafo:

“ela está viva” (referindo-se à peça) [“elle est vivant.” ?!] (NT 03.02 p.63 DB);

“de certa forma é como se fosse um pedaço de cada um de nós, mesmo que a peça seja dividida em várias partes e que nós tenhamos momentos em que precisamos de nos sentir, ou momentos em que ok é só para mim.” (T-FG-Joana p.2);

“Se eu precisar, se eu olhar para ela vai olhar para mim, e a gente vai estar. E isso é incrível. E eu sinto isso muito isso nessa peça.” (T-FG-Philippe p.25);

“É a nossa marca registrada. Essa peça também é nossa.” (T-FG-Philippe p.14).

“Nós passamos por tudo isso” (T-FG-Triz p.4).

Conceber a peça como um conceito vivo envolve, então, poder compreender que apesar de ela se manter sempre presente e basilar até ao final do processo- e muito mais além -, ela está em constante mudança e construção: “La guerra y la practica artística ponen en evidencia las

dificultades y limitaciones que surgen con respecto al plan, al método previamente trazado de actuación frente al enemigo o frente a la obra” (Liceranzu, 2013, p.105). Seria impossível medir ou tentar quantificar o percurso de alterações da peça em si, pois dependendo ela de um número de intervenientes e fatores, praticamente ilimitado, pensá-la através de probabilidades seria um formato não só pouco rico, como desnecessário, neste objeto. Mais do que medir, então, importa reconhecer que esta construção numa lógica de modificação, alteração e conflito, e não meramente numa lógica de adição e complementaridade, está presente:

"os bailarinos são a peça agora. estão a acontecer coisas que o H não marcou, porque a vivência da peça pede que o façam e eles assumiram já que o fazem. são as decisões de grupo que criam a peça agora. o H é só o fio condutor entre eles, e no qual eles se descobrem enquanto habitantes/viventes desta peça em específico.” (NT 04.02 p.66 DB).

Falemos de contornos físicos ou imagéticos da peça como o que indica o excerto anterior, ou falemos de pertença e propriedade vivencial da peça, o seu carácter vivente torna-a imprevisível, configurando-se assim esta como mais um dos intervenientes que interpela este processo, que nele interfere, e dele vive:

“É uma peça com sete intérpretes, não com cinco.” (T-FG-Philippe p.5).

“nesta nova versão original, sem Matilde, tudo foi coberto, estando a peça na mesma fechada e sobrevivente, mesmo sem uma das suas bailarinas. está porém diferente, não poderia ser exatamente a mesma com/sem uma das suas pessoas constituintes.” (NT 31.01 p.48 DB).

Vivenciar a peça como experiência transcende, porém, a experiência do processo de criação. Estando, não obstante, umbilicalmente ligadas, estar na/com a peça aqui refere-se ao habitar constante, repetitivo e sistemático de uma obra de criação artística que invoca, física e emocionalmente, *on demand* estados de espírito e de corpo, necessários para que ela se concretize. É ter que se estar como ela quer, onde ela quer, quando ela quer. Considerando que:

“A Arte é uma estratégia evolutiva e adaptativa. Na dança, ocorre o encontro destes dois processos no fazer corporal. Além disso, a dança comunica conhecimento tácito, ligado ao inconsciente cognitivo e depende do processamento de informações e do aproveitamento de insights subjectivos” (Teixeira-Machado, p.70),

é possível compreender como o habitar da peça do início ao fim, repetidamente ao longo de dias, numa lógica consecutiva de vários dias de trabalho, se configura como uma experiência de atravessamento específica: “Every run, everytime we did it again, it was making more sense. I didn't understand what is it about but I could live it more.” (T-FG-Joachim p.25); que transcende as paredes do estúdio ou do palco, com força para se permear na existência de cada um dos seus intervenientes: “Tudo no final é vida e morte. Nós passamos por tudo isso.” (T-FG-Triz p.4). A dimensão de sobrevivência é vincada de forma dual aqui, evidenciando uma percepção dos bailarinos de sobrevivência a um processo de interpretação intenso e impetuoso; e evidenciando uma peça que, no meio de todas as mudanças, alterações e contratempos, sobrevive e se molda, continuando-se em construção.

Não separável da dimensão experiencial do habitar esta peça, está a sua narrativa e o que ela acarreta. Compreendemos já que, sendo um processo de criação pertencente aos sistemas e técnicas da dança contemporânea, a peça não teria necessariamente de contemplar uma narrativa específica para os bailarinos ou para o público, porém ela encontra-se aqui presente, e como tal, é um elemento importante a considerar. A narrativa é então, o contexto dado pelo coreógrafo que ilustra o(s) ambiente(s) dos vários momentos da peça, para que os bailarinos possam ajustar a sua intencionalidade no movimento e na interpretação, indo ao encontro da intenção artística. Neste processo em específico, podemos verificar como a introdução deste elemento - feita pelo coreógrafo muito depois de estarem já criadas várias secções coreográficas da peça - influencia todo o exercício da peça: “terá sido a partilha da narrativa, uniformizando a narrativa de todos e construindo uma intencionalidade grupal, que transformou o exercício coreográfico numa peça? pensei ‘habemus peça’.” (NT 01.02 p.51 DB). Adensando mais ainda nesta consideração, fica claro com o discurso dos bailarinos, como a introdução dessa dimensão tem o potencial de modificar, e muito, a experiência de habitar a peça. Isto não é então já só visível no seu exercício, é também presente no discurso:

“Então é diferente pensar, dá uma dramaturgia, você consegue colocar sentimento e emoção.” (T-FG-Philipe p.6).

“para mim ajudou muito a narrativa para ser muito sincero porque dar um objetivo ao movimento muda muito o movimento em si” (T-FG-Philipe p.5).

“I mean my vision of it changed but I don't know the feel of it changed. Like the idea in my mind of the whole thing definitely changed” (T-FG-Joachim p.6).

“depois da narrativa eu acho que poderia acontecer qualquer coisa, poderia ser sem música, com música, música rápida, música lenta. Mas entendendo o que seria, eu acho que ia-me deixar em paz de fazer qualquer coisa também.” (T-FG-Noah p.10).

A peça como experiência evidencia, assim, o carácter profundamente envolvente que está presente na participação destes processos, enquanto simultaneamente evidencia a dimensão metamórfica de uma peça a ser descoberta e criada: “é nesta particularidade, de ela ser suposto ser algo mas nem sempre o ser que o H diz que ela é vivante. há o que ela é suposto ser, e o que ela é sempre que é dançada.” (NT 04.02 p.66 DB).

Configurando-se como a entidade última que sobrevive materializada do processo de criação, a peça, é assim o elemento final - se quisermos imaginar uma trajetória do processo de criação artística em dança contemporânea, que começa na intencionalidade do coreógrafo e termina na estreia da peça -, e o que sobra além-sujeitos, de todo o processo. Quando em palco, só ela interessa, num diálogo com os que lhe dão o corpo para que ela possa acontecer.

“terminaram mais um corrido. a peça sente-se terminada e os bailarinos e músicos estão cansados. o H acena com a cabeça e diz ‘uhmuhm’. sente-se que os músicos estão já dentro da peça e sabem os seus contornos, não entram nem um pouco antes nem um pouco depois, entram e estão com os bailarinos. o H diz ‘you have the piece, now just practice’” (NT 02.02 p.56 DB).

III.III. O Grupo

“Os corpos dançantes se mostraram como sendo únicos, individuais, mas que se enlaçam em outros corpos para comungarem da mesma experiência.” (Tavares & Santos, 2013, p.99).

Uma das construções mais significativas de todo este processo é a construção do grupo. Sabemos já que este conjunto de bailarinos não se conhecia por completo ao início do processo de criação artística, e é acerca da construção dessa intimidade partilhada, e dos seus mecanismos, que se trata esta categoria.

O que consideramos então um grupo? Como se forma o grupo, que se considera mais do que um conjunto de pessoas unidas pela obrigatoriedade de ser e estar num dado tempo e lugar? Antes de mais, importa retomar que “dançar é realidade sensível, que precisa ser experimentada para ser compreendida.” (Tavares & Santos, 2013, p.100); e portanto é sempre num exercício prático que se cria esta experiência do dançar, e consequentemente do grupo. Quando nos referimos a grupo, não falamos somente do conjunto de bailarinos que integraram esta peça; referimo-nos sim, a todos os intervenientes do processo de criação:

“Estou muito contente com o trabalho final (que nunca é final) quer meu, quer dos meus colegas e sinto-me privilegiada por fazer parte deste projeto, com este grupo, por ter trabalhado com o H e também por te ter conhecido, que foste essencial em grande parte do trabalho” (Matilde).

Como nos deixa tão claramente a Matilde, o grupo é assim constituído pelos bailarinos, pelo coreógrafo, pelos músicos e por mim. Por todos os que presenciaram, influenciaram ou participaram no processo de criação, numa confluência de posturas face ao processo e à obra, unindo “corpos que dançam com corpos que assistem e com o mundo” (Tavares & Santos, 2013, p.91). Podemos assumir como distintas as experiências dentro do grupo, cujo núcleo é efetivamente o grupo de bailarinos, dependendo de que lugar olhamos e estamos perante o processo; mas é precisamente no experienciar conflituoso da construção desta entidade que é o grupo, e das suas metamorfoses, que sobressaem potencialidades outras de pensamento sobre a riqueza experiencial de que se constitui este processo.

É no primeiro dia da observação participante que surge nas notas de terreno o conceito de código implícito, invocando desde logo uma potencialidade categorial na análise do material final: “as saídas do foco do grupo são somente permitidas (por código implícito) para beber água. e só é possível quando nem o coreógrafo nem nenhum colega está a contar com a atenção dessa pessoa.” (NT 24.01 p.10 DB). Códigos, código ou código implícito, referem-se então ao mundo de simbolismos, práticas, sinais, e rituais específicos do trabalho dos processos de criação artística em dança contemporânea, ou dos processos que remetem ao exercício do ensino-aprendizagem neste contexto artístico em específico. As dimensões artística e educacional estão assim visivelmente confluentes, estando estes dois processos a acontecer sob o mesmo pretexto, ao mesmo tempo, com os mesmos intervenientes, no mesmo local: o estúdio. Até mesmo a arquitetura do espaço parece invocar estas duas naturezas em diálogo: “para chegar ao estúdio de criação temos que passar pelas consecutivas e simultâneas aulas, não podendo deixar de sentir que estamos a criar dentro de uma estrutura de ensino” (NT 24.01 p.8 DB).

Mais do que indexar e esquematizar os códigos pertencentes a uma ou outra prática, importa com esta categoria salientar como estes códigos e práticas se efetivam e enraízam, moldando necessariamente as formas de comunicação e relação ao longo de todo o processo de contacto com esta experiência. Os códigos são, também, regras que estão implícitas ao exercício da prática da dança, ao trabalhar num estúdio de dança, e aos comportamentos e formatos de estar num espaço destinado ao trabalho em dança contemporânea:

“eu entro sempre no estúdio como se fosse fazer aula/ensaio i.e, tiro os sapatos à entrada, pouso as coisas, sento-me no chão, tiro a minha água e calço as meias de trabalho. em vez de começar a aquecer no meio do estúdio (às vezes alongo com eles porque me dói o corpo), fico sentada no chão e tiro o caderno e a caneta.” (NT 26.01 p.18 DB).

“código implícito: é normal que os alunos/bailarinos troquem algumas peças de roupa durante a aula, em frente ao grupo, i.e., trocar uma camisola mais quente por uma t-shirt, e ficar de soutien pelo meio. é natural, ninguém liga ou olha.” (NT 27.01 p.28 DB).

“os bailarinos não ocupam a parte da frente da sala, junto ao espelho e movem-se de acordo com o coreógrafo, como se fossem luas à volta do seu planeta. se o coreógrafo está virado para um lado, a ‘frente’ será essa. o coreógrafo é a única pessoa na sala que não está atento/expectante por ninguém. pode ser/estar atento aos outros, mas

é o que inicia coisas, barulhos, movimentos e é o único que ‘encara os outros. por norma mantém-se na frente da sala e não visita os cantos.” (NT 27.01 p.30 DB).

Só possível com o contacto prévio com estes sistemas de regras e formatos de estar, muitos deles apreendidos no percurso formativo dos jovens bailarinos, o ambiente é de conhecimento tácito de todas estas regulamentações implícitas ao estar-se num estúdio de dança. Não há estranheza nem surpresa, todos sabem o que fazer, como o fazer e quando o fazer. Terá sido, também, a minha bagagem de experiência enquanto bailarina nestes contextos, que evidenciou uma pertença ao universo de criação em dança contemporânea, e ao estúdio de criação em específico, informando desde logo os participantes de que apesar de desconhecida, sou pertencente:

“a minha presença apesar de notada em diferentes momentos pelos diferentes bailarinos – tendo-os visto a olhar para mim enquanto faziam algo pedido pelo coreógrafo mais difícil, ou depois de um exercício (senti quase que esperavam uma aprovação ou desaprovação na minha expressão) - não é uma ‘mancha gráfica’ para o exercício de coreografia.” (NT 24.01 p.9 DB).

“o Philipe entretanto chegou e disse ‘vais-te sentar aí hoje?’ eu respondi que sim, mas se não podia por algo, ele respondeu ‘sem problema, só é diferente’ e riu-se.” (NT 01.02 p.48 DB).

Este universo de códigos de estar no espaço de criação, configura uma contaminação clara em todos os processos de relação existentes. Se estou no espaço de uma determinada forma, irei comunicar-me de forma coincidente com isso também. Assim, a comunicação verbal, quando ela existe, não é feita necessariamente com uma fisicalidade orientada para a pessoa a quem comunicar, sendo muito frequente: “o coreógrafo falar com os bailarinos através do espelho, e mesmo os bailarinos entre eles.” (NT 25.01 p.15 DB).

Afetando visivelmente os formatos físicos de ocupação do espaço, os códigos têm também uma grande componente relacional, tendo como explícitas várias imposições relativamente a uma hierarquização no espaço de criação, a comportamentos e posturas que são tidos como implicitamente necessários para o ‘cumprimento’ do exercício de criação. Um dos conflitos que sobressai do material presente nas notas de terreno, está precisamente relacionado com esta hierarquização no espaço de criação:

“no exercício de braços, mais do que uma vez a Noah corrigiu o H nos tempos dos braços. todos já se aperceberam que ele se engana muito a marcar depois de passar, mas o coreógrafo é o coreógrafo e o código implícito é que ninguém o corrige a não ser

que ele pergunte. a Noah fez isso pelo menos três vezes neste exercício, o H aceitou a correção á primeira, mas nas restantes duas já não ficou tão contente. o Philipe, a Triz, o Joachim e a Matilde estavam em silencio, a seguir o H, mas tensos na discussão dos tempos/braços.” (NT 26.01 p.26 DB).

Está presente nos códigos implícitos dos lugares de criação em dança contemporânea que, o coreógrafo, independentemente de ser ou não o criador ‘completo’ do material coreográfico - dentro da escala de criação/cocriação que abordámos anteriormente - é a entidade última de poder. Jogando com possibilidades outras de atribuição de poder, nomeadamente, distribuídas numa hierarquia que alterna perante quem está presente, o poder transfere-se pelo movimento. Quem lidera é necessariamente quem detém o movimento ou o aval do coreógrafo para ajustar o movimento - como por exemplo, a ensaiadora. Neste sentido a hierarquia é: coreógrafo, ensaiadora, bailarinos, todos os restantes presentes e/ou intervenientes. Exemplificando:

“O H faz o movimento algumas vezes, depois com o olhar vê se toda a gente conseguiu copiar. quando faz os movimentos, o H faz devagar. está num ponto da sala (centro-frente) onde toda a gente o possa ver. e coloca-se em “xadrez” permitindo que todos o vejam a ele e a si próprios no espelho para tentar corrigir e aproximar o mais possível da forma pretendida. depois de dar a forma, H dá a intenção e faz barulhos para identificar essas intenções (sham, como o vento; bac como o tambor; etc) repetem por várias vezes. quando pela repetição/experimentação os outros não estão a conseguir fazer o que H quer. ele pára e faz 1 ou 2 vezes a versão errada, diz que não com o dedo e com a cabeça e explica de novo de início o movimento.” (NT 28.01 p.32 DB)

“a ensaiadora também chegou entretanto. pousou as coisas, tirou o caderno e sentou-se junto à parede a tirar notas. por vezes dá pequenas indicações aos bailarinos enquanto o H fala e comanda o grupo. ele está de costas para ela. os bailarinos estão em grande parte a ignorar (porque o H é a hierarquia máxima), e até a mim me está a deixar desconfortável.” (NT 04.02 p.65 DB).

O formato das relações de poder, espelhado nas hierarquias que se sentem no espaço de criação é feito, então, de tensões constantes, cujos dispositivos de ação vão configurar a natureza e o sentido dos saberes que circulam no seu interior Neste contexto, a produção do poder implica a asserção de Foucault, segundo a qual “we have in the first place the assertion that power is neither given, nor exchanged, nor recovered, but rather exercised, and that it only exists in action.” (Foucault, 1972, p.89). Quando consideramos e abordamos o formato das relações de poder, na análise e reflexões deste trabalho é, então, na ótica de compreensão de que ‘este’ poder se

configura como ação e movimento, como exercício, afastando as considerações de uma dimensão estanque e unidimensional. É este poder que, não se podendo constituir como uma dimensão externa, se configura como constituinte da existência, porque é em todo o momento apre(e)ndida, revista e batalhada: “power is not simply what we oppose but also, in a strong sense, what we depend on for our existence” (Butler, 1997, p.2). O poder é assim construído e construtor, a cada momento das interações no processo criativo, fazendo com que este não se desenrole sem uma estruturação hierarquizada de responsabilização artística, tácita, que impregna os intervenientes para que, cumprindo todos o seu papel, se possa chegar à peça final. Simultaneamente, devido ao seu carácter experiencial, vemos essa hierarquização questionada, pressionada e contestada, num desafio de prova do merecimento de tal poder: “quando a Noah enfrenta o H assim (com alguma agressividade) os outros bailarinos ficam constrangidos e olham para os chãos, ou tocam nos braços...” (NT 29.01 p.42 DB). O estranhamento mostra-se assim como um sintoma de uma tensão, que surge de um código implícito não estar a ser cumprido, e estar abertamente a ser questionado perante todos.

É também, compreendemos já, da navegação por estes códigos que se constrói a prática do exercício de criação artística; e também, inevitavelmente através dela que se criam as relações e significâncias no caminhar da construção deste grupo.

“Você não precisa conhecer a pessoa, você sente” (T-FG-Triz p.12).

Vimos já como os formatos da fisicalidade no, e com, o espaço do estúdio poderão influenciar a comunicação no grupo, porém, esta configura-se meramente como uma das especificidades de comunicação que encontramos nestes processos. A comunicação verbal mostrou-se desde logo um desafio para todo o grupo interveniente:

“a comunicação verbal do coreógrafo é escassa e muito básica, referindo-se somente ao movimento. o coreógrafo não é português e fala inglês muito básico. os bailarinos não falam [a língua materna do H]. houve um momento em que servi de ponte entre o coreógrafo e os bailarinos a pedido do primeiro, para fazer tradução (entre os bailarinos há aqueles que não falam português e aqueles que não falam inglês)” (NT 24.01 p.9 DB).

Não partilhando um só idioma, o grupo foi aos poucos encontrando o seu formato de comunicação verbal, navegando através das claras limitações de vocabulário:

“entre os bailarinos, o único que comunica verbalmente com o Joachim é o Philippe. os outros três falam PT entre eles então os momentos de contacto do Joachim com os outros colegas são sobretudo através do movimento e do contacto físico” (NT 25.01 p.16 DB).

“a um dado momento Noah comenta que o Joachim que estava deitado no chão a olhar para nós deveria estar todo perdido e todos olhamos para ele e dissemos “sorry”. a Triz tinha comentado já que não se dá com o inglês, fez cursos e tudo mas não se dá bem a falar.” (NT 26.01 p.22 DB).

Com esta dimensão verbal claramente condicionada, outros formatos de comunicação tomam lugar no decorrer do processo. Potenciados, ou não, por esta inadequação da facilidade de comunicação verbal, é certo que outros mecanismos são usados na relação. A comunicação acontece na mesma com suavidade, sendo muitas vezes a mímica, as onomatopeias e, claro, o movimento, os veículos de comunicação:

“a palma por norma indica uma mudança, um início ou um fim. por norma, o que fizer mais sentido. i.e, se estiverem parados é para começar, se estiverem a mexer e não têm mais indicações (vazio) - é para terminar; se estiverem a mexer e tiverem mais input - é para mudar.” (NT 27.01 p.31 DB).

“o H fala com o movimento às vezes: kick, open. kick open. cha,cha,cha,cha. como se fosse uma canção que transmite o ritmo e intenção do que fazer.” (NT 28.01 p.33 DB).

“enquanto eles fazem a coreografia, H guia-os com a voz: “continue, continue, continue”; “go,go,go”; “schroa”; “vruum”; “no stop”.” (NT 26.01 p.21).

Esta peculiaridade comunicacional, de um ‘modelo misto’ - “a criar e passar a coreografia, a comunicação é sobretudo verbal e física. é um modelo misto para auxiliar a aquisição de movimento, mais rápida e mais direta. o olhar é mais uma vez central, e o espelho é um elemento auxiliar muito usado.” (NT 03.02 p.59 DB) - invoca uma sensação de desapego à verbalização como forma última e mais eficaz de comunicar. Sendo, ainda assim, usada para comunicar e se discutir movimento:

“como usual, os bailarinos ficaram numa roda a falar sobre a coreografia depois de ele ter terminado. (...) o Philippe frisou “precisamos de um líder, senão vocês esperam

uma pela outra e enquanto isso dão sinais para nós que depois não vão” a Triz disse “então eu posso dar um (faz uma respiração alto - inspiração) para vocês”. o Philipe disse “pronto, então fica assim, aí é você que nos leva Triz”.” (NT 02.02 p.55 DB),

há porém um desapego aos formatos de comunicação que usualmente se encontram fora das artes, e das artes performativas. Esta comunicação, que sobretudo, se sente - e por isso se sabe-, aliada aos formatos de estar e ser no espaço, fazem do ambiente no estúdio de criação um mundo de relação absolutamente peculiar, e no qual florescem possibilidades de comunicação, relação e significância, alternativos. Aqui, o olhar é determinante, é um “elemento fundamental da comunicação. e não só o olhar dos olhos, mas o olhar do corpo.” (NT 27.01 p.31 DB), como quem diz, o olhar da fisicalidade. A atenção ao outro, ao que ele é e faz, e ao que eu sou e faço, e a como tudo isto se manifesta e se ocupa num mesmo espaço; é o olhar que permite que “raramente contam os tempos enquanto dançam. entreolham-se e sabem quando é tempo de avançar. as decisões são tomadas maioritariamente com o olhar.” (NT 04.02 p.66 DB)

Este olhar, que transmite o saber quando é tempo, invoca uma dimensão outra da potencialidade comunicacional além-verbal, tornando esta comunicação que se faz com o corpo um espaço de potencial conhecimento: “Estou falando no sentido geral, dá pra sentir. Você não precisa conhecer a pessoa, você sente.” (T-FG-Triz p.12). A verbalização ou a conceptualização não são, assim, necessárias para a certeza do conhecimento, ou para a confiança no que ele transmite, e em como ele atua: “Mas por acaso dá para ver, não sei, eu sinto que você sente, sabe? Eu sinto que você gosta. Não sei porquê. Mas é muito engraçado.” (T-FG-Triz p.12).

A sensação, o sentir dos sentidos e não necessariamente da emoção, é encarada claramente não como uma mera percepção face ao mundo, mas como uma forma e fonte de conhecimento. É objetividade e não subjetividade, é certeza e não intuição, é um conhecimento do mundo, de si e do(s) outro(s) pelo sentir. “A maior parte dos pedidos são compreendidos através da experimentação em grupo.” (NT 01.02 p.53 DB). O grupo não é então, ‘só’ consequência e lugar final, mas também ferramenta de comunicação para com o exterior, e também como vemos neste excerto, para compreensão do que é pedido.

Este processo, do saber pelo sentir, potencia a pertença e o enraizamento da peça nos bailarinos: “nós próprios acabamos por construir este fragmento.” (T-FG-Joana p.2); desenhando verdadeiramente um grupo que se sabe nas suas diferenças, e que identifica a experiência da partilha como determinante: “And we play together, this part is so fun for me, i love this part. And that is when I can feel all of them. I dance with all of them and is so special because they are all different, we are all different...” (T-FG-Noah p.13).

Este grupo cria-se assim, no exercício destas dinâmicas constantes: na repetição, no toque, na partilha de uma fisicalidade comum e de um fio condutor comum - a peça:-

“É muito isso e é um conjunto de pessoas que têm a mesma energia só que de formas distintas, e de formas bem localizadas no próprio eu.” (T-FG-Triz p.13)

“a marcação de um exercício torna-se na marcação da coreografia e progrediu para dançarem a parte final da coreografia agora. não houve comunicação verbal, todos sentiram que era para continuar, como se a história não fizesse sentido a não ser que contada até ao fim. o H acenou dando permissão. os músicos foram atrás dos bailarinos.” (NT 03.02 p.62 DB)

“O processo e tudo, e é muito bom, eu não sei mas é muito incrível ver também o processo do bailarino e a música. O processo dos músicos com os bailarinos porque eles sentem; imagina se nós tivérmos ali...Podemos estar e se eles não estão, não estamos. E se eles estão e nós não estamos, não dá. Temos que estar no mesmo nível, sabes?” (T-FG-Triz p.5)

A comunicação configura-se, por tudo isto, como uma dimensão fundamental na procura das dimensões que permeiam os processos de criação em dança contemporânea, tendo os seus moldes e formatos específicos, não só porque se trata de uma linguagem que habita um universo de códigos e costumes de comunicação específicos - a dança contemporânea -; mas também porque visa um processo de aprendizagem inerente, que se desenha como possível apenas comunicando:

“a decisão na falta | com a Noah sentada ainda, o grupo teve que optar o que fazer na sua falta a meio da coreografia. escolheram agir como se ela lá estivesse e seguiram a ordem mental de ontem, respeitando o seu espaço vazio. esta decisão foi feita já a dançar, no momento em que seria a Noah a dançar/tocar/pegar com/em alguém, nada foi falado sobre isto.” (NT 25.01 p.15 DB).

“é o respeito pela cauda da obra.” (NT 03.02 p.61 DB).

Se com códigos e formatos de comunicação específicos se fazem as relações, é sobretudo de e com o dançar que se cria e transforma este grupo. É apoiado na vivência da “dança como uma forma de estabelecer comunicação consigo mesmo, com o outro e com o mundo” (Tavares & Santos, 2013, p.91), que podemos compreender a existência de uma dimensão relacional que se cria somente neste exercício: “o H entra e sai da bolha dos bailarinos enquanto eles dançam

quando está em processo de limpeza. é o único que tem este free pass, esta liberdade de circulação sem perturbar a essência do grupo ou a ação do grupo.” (NT 02.02 p.57 DB).

Esta ‘bolha’, como lhe chamei nas notas de terreno, é o reflexo espelhado do grupo enquanto dança, movido pela intencionalidade do movimento e da peça; há uma energia que se gera como entidade, que toma lugar prioritário em todo o espaço, e em todas as outras ações que poderiam estar a decorrer:

“a prioridade é o movimento e aqueles que o estão a fazer. o mesmo acontece quando dentro do grupo de bailarinos estão a fazer à vez. esta prioridade é exacerbada quando é o coreógrafo a mover-se. aí, tanto o espaço físico quanto o sonoro, pertencem-lhe.” (NT 02.02 p.57 DB)

Aqui, a dimensão do poder é mais uma vez salientada, ficando claro que o movimento dita a hierarquização das ações no espaço do estúdio de criação, e que a combinação da cabal atenção dos bailarinos, articulada com uma intencionalidade de grupo para o movimento, criam uma tensão grupal fortíssima no espaço:

“esta bolha é alimentada pela atenção, pela atenção que os bailarinos dão ao que está a acontecer em determinado espaço. esta atenção é ou exigida pelo movimento, ou pelo H numa introdução da intenção pós movimento.” (NT 29.01 p.41 DB);

Apesar de não verbalizada ou questionada diretamente, esta ‘bolha’ é sentida e respeitada por todos no espaço, como uma dimensão que silenciosa mas densamente se afirma como presente; consequência necessária do dançar:

“a bolha é tão real aqui neste espaço e contexto, que os músicos (que foram tomar café na pausa e chegaram depois de eles terem começado a trabalhar) estão de pé à porta da sala à espera que a bolha se desfaça para que possam atravessar a sala e ir para os seus lugares. aproveitaram agora uma pequena pausa na marcação, onde falavam os bailarinos com o H sobre pormenores da peça, para entrarem e ocuparem os seus lugares.” (NT 03.02 p.60 DB)

O grupo constrói-se, assim, pelo enraizamento destes bailarinos específicos, neste universo criativo específico, acompanhados por esta peça específica. Trata-se do que se cria quando se junta todas estas dimensões, numa lógica de algo mais do que a soma das partes. Cada um dos universos individuais dos bailarinos, reflete-se assim, na peça, no seu formato, e na sua vivência; como vemos nas notas de terreno que “a Matilde é estendida através da peça pois existe independentemente do seu corpo físico, como ‘personagem’ na peça. ela ecoa aqui, mesmo não estando.” (NT 31.01 p.45 DB). Assim, mesmo quando uma das bailarinas não está fisicamente no

estúdio, ela está ainda presente na peça. E o saber que ela esteve já no criar daqueles segmentos, e que estará na sua execução em palco, faz com que a sua presença no processo intermédio não seja absolutamente necessária para a sua existência enquanto bailarina, participante e pertencente nesta peça.

É, delineamos já, no e através do dançar que se constroem as significâncias desta experiência, e a experiência de criação desta entidade, que é o grupo, não é exceção. Podemos identificar e delinear, mas importa também salientar que não é nunca em isolamento ou causa-efeito que se dá esta criação. O grupo criado no processo de criação alimenta o grupo que se cria na peça, no dançar; e o grupo experimentado no dançar, influencia claramente o grupo no processo de criação. Pois estes confluem e existem habitando ainda um terceiro formato, que se configura como o grupo fora do dançar e fora da peça: o grupo enquanto um conjunto de jovens. Falando de publicações na internet, ou partilhando vídeos, músicas, fotografias; este grupo é também um grupo de jovens que se relaciona, comunica e partilha de formas específicas e particulares. Por vezes chegam juntos, saem juntos, almoçam juntos, estendendo assim para pontos inacessíveis e indetetáveis as ramificações e densidades das inter-relações que permeiam este grupo, e que se mostram em coesão: “o grupo todo começou a cantar os parabéns alto para a Triz que ficou emocionada e disse “obrigada por me terem recebido tão bem, por me terem acolhido”. ficaram todos numa festa. o H ficou surpreso mas sorriu e cumprimentou a Triz.” (NT 27.01 p.29 DB).

Todas estas configurações e dimensões daquele que é este grupo, intervêm na criação da experiência de significação, de enraizamento e de pertença a este processo de criação e a esta peça: “a dimensão grupo é real mesmo na peça. no produto final, no produto artístico, na obra terminada, o grupo é central para o enredo e narrativa. não só para a sua criação.” (NT 01.04 p.75 DB). Cintando-se o exercício da observação participante precisamente aos momentos grupais no âmbito do processo de criação, não foi possível recolher dados relativos a outras esferas relacionais deste grupo. Sendo o ‘grupo fora do processo’ uma dimensão potencialmente interessante para futuras abordagens, neste trabalho e consequentemente nesta análise, podemos somente contar com poucas descrições, e pequenos reflexos desta dimensão nos momentos de criação, para a podermos abordar.

Assim, esta dimensão relacional não imposta, não nomeada e não verbalizada, configura-se assim como uma das mais relevantes construções encontradas na experiência deste processo de criação. Trazendo consigo potencialidades de construção de relevância e significação de toda a experiência, é o configurar-se não só como consequência, mas também como ferramenta de ação e (re)construção, que o grupo encara um lugar de destaque nesta análise: “o corrido terminou. houve uns cinco segundos de silêncio e pausa depois de todos terem terminado de dançar e até a música desaparecer. é o respeito pela cauda da obra.” (NT 03.02 p.61 DB).

III.IV. A Ponte

“serem responsáveis pela criação de algo, e tudo o que está inerente, bom e mau.” (NT 18.03 p.71 DB).

“En arte todo se puede aprender y nada o casi nada se puede enseñar” (Eduardo Chillida (2005:73) in Liceranzu, 2013, p.99) Como se faz então este processo? Como se ensina-aprende uma peça de dança contemporânea? A ponte, define-se assim, como o caminho que é feito entre o que é entregue pelo coreógrafo, e o que é apre(e)ndido pelos bailarinos. De que processos, mecanismos e ferramentas é feita essa ponte?

Podemos começar por desvelar o que está no final desta ponte - entendida aqui como caminho que se vai construindo entre duas margens, sendo a intenção chegar do ponto A ao ponto B: está não só a obra, a peça - formada mas nunca finalizada -, mas também o grupo - formado mas nunca finalizado-, que se apropriou e incorporou dela. Chegam ao outro lado desta ponte estas duas dimensões, substancialmente porque se criam em conjunto, e se movem, também em diálogo constante. Há, na peça o ecoar dos bailarinos, e nos bailarinos a corporização da responsabilidade deste fazer artístico:

“em palco só estão os bailarinos e os músicos: os intérpretes! então os problemas que surgem de entradas, saídas, tempos, passagens atrás do palco, etc, eles gerem e resolvem sozinhos. as ensaiadoras estão a ver e a dar notas verbais mas não tomam o lugar de resolver os problemas esperando que eles o façam por si, enquanto grupo. o processo de criarem algo, de eles serem responsáveis pela criação de algo, e tudo o que está inerente, bom e mau.” (NT 18.03 p.71 DB).

Vemos aqui que no final desta ponte temos, então, uma peça, um objeto artístico, absolutamente separado do seu criador - o coreógrafo -, e completamente incorporado e enraizado pelos seus ‘fazedores’ - os bailarinos. Este excerto das notas de terreno apresentado acima, data do final do processo de criação, perto do verdadeiro nascimento da peça: a estreia. Aqui vê-se, então, que os bailarinos não se configuram como meros agentes passivos no atravessar deste processo, na verdade, eles estão a escrever a peça para além da peça; incorporando-a num palco específico, e procedendo autonomamente e comumente a modificações e alterações à peça original:

“terminaram um pequeno aquecimento e o Philipe chamou os colegas a dizer “vamos ver o Petúncio”, referindo-se à marcação de uma parte da peça; marcaram em

conjunto para confirmar se estavam todos a fazer igual e depois falaram “agora a festa”, e todos se mobilizaram para outra parte da peça.” (NT 18.03 p.71 DB).

O palco configura-se como um espaço radicalmente diferente do estúdio de criação, tanto face ao grupo como face à peça...No palco, a peça ganha forma e vive, diz o coreógrafo: “I’m happy with the shape the play has taken and now to see it play, live on stage.” (H); insinuando já uma vivência autónoma da peça a partir do momento que ela (se) conhece (n)o palco. Esta vivência, é então, corporizada pelos bailarinos, evidenciando os formatos sob os quais o grupo se apropriou do material criativo: “Até já nos dizem que a peça é nossa e como não há mais nada a trabalhar. Agora é crescer e crescer cada vez mais a cada performance.”, diz a Matilde.

“A ideia de se permitir perder-se, soltar-se, deixar de querer saber onde se está e para onde se vai é um exercício que pode tornar-se destruidor. E tudo isso depois acontece em cena.” (Galhós, 2010, p.132) O palco muda tudo de lugar - simbólico -. Em palco não só se transforma a peça, se transformam os bailarinos, mas também como vimos já, se transformam os mecanismos e hierarquias de poder:

“as ensaiadoras pouco invadem o palco, só o fizeram uma vez: tirando o calçado, a S subiu só para exemplificar uma coisa que estava a pedir, mas as bolhas estão cá: “os interpretes”; “as ensaiadoras” - que funcionam como porta-voz dos coreógrafos , falam deles e em nome deles muitas vezes.” (NT 18.03 p.73 DB).

Importa aqui contextualizar que o contacto com o palco não é feito somente para a(s) apresentação(ões) pública(s) da peça, havendo previamente, neste caso, um habitar do palco específico da estreia, por vários ensaios antes deste nascimento:

“a intimidade com o teatro, com o espaço, o palco, as luzes, torna a vivência dos ensaios como uma ‘casa fora de casa’. eles não são estranhos ao palco e à sala, nem ela a eles. os bailarinos andam por todo o palco e ocupam-no de várias formas. as ensaiadoras, a produção e a J ocupam a zona do publico sem requisito, sentando-se em lugares diferentes, andando pela sala conforme os ajustes do que querem ver. eu estou sentada no palco mas na coxia à frente, ocupando também o que quero, como quero. entra e sai gente da sala pelo público a toda a gora e ouve-se os técnicos a falar e trabalhar na régie, que é ao fundo da sala.” (NT 18.03 p.72 DB)

É então, no decorrer deste novo habitar - o do palco - que se modificam as hierarquias, passando os bailarinos a ser considerados como as entidades últimas das decisões da peça, pois é através dos seus corpos que esta se vai materializar. Mantém-se o princípio sob o qual quem detém

o poder é quem detém o movimento, mas, agora, este poder é referente já não ao movimento original, o pretendido, ainda fluente do corpo e linguagem do coreógrafo, mas já ao movimento final, detido, retido e incorporado pelos bailarinos: “a peça soa diferente com as correções e agora que está já amadurecida. os bailarinos estão cansados, mas sinto-os também um pouco nervosos com estrear.” (NT 18.03 p.71 DB). Eles são os responsáveis agora pela obra, não interessam mais o coreógrafo, as ensaiadoras, os exercícios, interessa o exercício de serem habitados e atravessados por esta experiência do dançar; e interessa a peça que se cria, moldada pela experiência de ser corporizada por estes bailarinos. Não interessa o que era suposto ser, interessa o que ela é.

Chegando a palco, a peça é a entidade primeira, seguida somente pelos bailarinos ou intérpretes (incluímos aqui os músicos, se bem que, sendo uma peça de dança e não um concerto dançado, a parte coreográfica e quem a leva consigo sobressaem na hierarquia); e toda a experiência performativa que é o assistir a uma peça de dança contemporânea, poderá estar configurada na experiência do assistir a um constante conflito dialógico entre estas duas entidades - bailarinos e peça; conflito este, que permite e potencia a experiência artística, que abre espaço então para o duende: “o duende é um poder e não um executar, é um lutar e não um pensar.” (Lorca, 2007, p.58).

Anunciada já a complexidade de camadas que podemos pensar, no encontro com um objeto artístico como esta peça de dança contemporânea, compreendemos que os seus significados não se extinguem nem se fecham no término da obra. Ela foi, é, e será, continuamente feita de tensão e construção constante; mesmo depois de percecionada. Como indica um dos bailarinos:

“everyone who will see it will have their own narrative. That's what's beautiful about dance, when you see something, there are not two same visions of the same piece. Two people watching will have very different narrative themselves. Because dance doesn't give you like theatre, doesn't follow the script that you repeat the words, but you can see your own things that you project onto what is happening. Which is pretty cool.” (T-FG-Joachim p.9).

“por vezes o toque ensina o movimento.” (NT 28.01 p.36 DB)

Como se chega, então, a esta experiência do palco? Um pequeno trecho, ainda do processo de criação, permite-nos antever as configurações que vemos em palco, mas o que ele traz inerente?

“a Triz perdeu-se do grupo numa parte bastante evidente. eles atrasaram a peça naturalmente e enquanto não voltaram a respirar em conjunto não avançaram na

coreografia. a coreografia permitia esta pausa sem que fosse estranho. eu sei que não era suposto ser assim porque conheço a peça de forma profunda, mas quem a vir pela primeira vez não repararia isto como um erro.” (NT 04.02 p.66 DB)

Esta nota de terreno remonta ao último dia do processo de criação, o qual coincide, sabemos já, com o último dia da minha observação participante, e o último dia de contacto do coreógrafo com os bailarinos face a esta peça; e decorre num estúdio completamente novo ao processo, utilizado somente nesse dia. Nesta fase do processo, sendo um dia de ensaios abertos a professores e à direção da escola-companhia, e de gravações da peça para registo e divulgação, a sensação era que o processo tinha terminado, e que uma nova fase entraria de seguida. Aqui, o material coreográfico estava já nas mãos - e nos corpos - dos bailarinos, e a sua plasticidade e adaptabilidade estavam em vigor, e foi tempo de a dançar, verdadeiramente, e com público. Testemunha-se, assim, a passagem para algo novo: “A chegada do duende pressupõe sempre uma mudança radical em todas as formas. Sobre planos velhos dá sensações de frescura totalmente inéditas, com uma qualidade de coisa recém-criada, de milagre, que chega a provocar um entusiasmo quase religioso” (Lorca, 2007, p.63).

A noção de público tinha chegado, ainda no dia anterior, quando, no usual estúdio de criação - e portanto ‘em casa’ - têm a visita de um elemento da direção, provocando algum desconforto nesta primeira experiência pública da peça:

“entretanto a J veio mesmo quando iam começar o corrido de início, e notou-se que todos atentaram nela e ficaram ligeiramente nervosos. eu fiquei nervosa também, senti que era importante para eles o olhar dela (para todos: Joachim porque foi quem o contratou, Triz, Philipe e Joana porque é o olhar da figura ‘diretora da escola’; Noah porque foi quem lhe deu oportunidade de estar aqui no processo; H porque foi quem o contratou também). a coreografia não foi perfeita, sentia-se que estavam nervosos e não desfrutaram tanto de dançar.” (NT 31.01 p.48 DB).

Este excerto, além de nos levar pelas considerações de que a dimensão de público acarreta uma efetivação do processo e da peça, gerando nervosismo, salienta também muitas das dimensões que não podemos esquecer nos arredores deste processo, e que estão presentes para os bailarinos além-processo e além-peça. Abordaremos todas estas dimensões de periferia mais à frente, e como elas se viram manifestadas, perfurando a bolha do processo de criação; mas importa aqui deixar já a importante consideração de que somos lembrados que o processo, apesar de acontecer numa dinâmica, espaço e tempo muito específicos, acontece numa miríade de especificidades das vidas outras dos seus intervenientes; vida essa que não pára ou fica à porta do estúdio de criação; mas antes se mistura, transforma e espalha ao longo da experiência.

Retomando as considerações sobre esta nossa ponte, torna-se importante abordar a dimensão da aprendizagem sob a qual esta se constrói. Pensar a aprendizagem aqui, é fazê-lo na ótica de Sternfeld: “...learning does not simply mean acquiring a set of knowledge and skills, but to some effect, that we also perform existing power relations. We study them by making use of this knowledge and passing it on and, in turn, we are also able to use this knowledge to question and turn power relations around.” (Sternfeld, 2016, p.4). É pensar o exercício de *learning-unlearning* como ferramenta de pensamento que permite conceptualizar este processo de aprendizagem como criado através de tensões, conflitos, cedências e atribuições de poder específicos:

“na tentativa de captar os movimentos de forma mais fiel possível, olham fixamente o H e não o próprio corpo, i.e., como se o movimento fosse agarrado pelo olhar e passasse deste para o corpo. é comum acontecer se o contacto visual se perde, o movimento se perde (principalmente quando é novo).” (NT 26.01 p.18 DB).

“o Philipe estava com dificuldades no bounce de ombros, o H pegou na mão dele e colocou nas suas costas para sentir. fez mais duas vezes o movimento e depois trocaram. H pôs a mão nas costas do Philipe para ele fazer. por vezes o toque ensina o movimento.” (NT 28.01 p.36 DB).

“sente-se que o corpo está a trabalhar, mas estão também a noção de espaço, grupo e uma grande consciência da imagem/movimento que estão a fazer. os olhos de fora, os do H, que viram o erro e o corrigiram, passam a estar dentro de cada um deles. de todos o que tem mais consciência de grupo é o Philipe, o que tem menos é o Joachim que às vezes se perde do grupo nas respirações e é difícil voltar a ele(s).” (NT 26.01 p.25 DB).

Trata-se de um processo que nem é unilateral, nem sequer bilateral entre coreógrafo-bailarinos, mas multidirecional. Dentro desta relação educativa desdobram-se infinitas relações outras, não só relações entre os bailarinos, mas também relações com o material recebido - e em dança vemos esta dimensão mais facilmente corporizada, precisamente na relação que encontramos com a coreografia. Este formato relacional com o movimento, que se vai transformando e ajustando altera, por sua vez, as relações com o material que irá ser apresentado (sentido e dançado):

“ao introduzir pequenas novas regras nos momentos coreográficos (ex: podem andar para trás no início do slow motion), a peça muda. os bailarinos estão a receber estas

mudanças com alguma apatia. pelo cansaço visível, mas parece-me também porque agora sentem a peça como deles, já a conhecem não só como corpo mas como vivente e ele está a mudá-la.” (NT 01.02 p.52 DB).

Se entendermos que “(...) dançar é poder se conhecer e se compreender por inteiro, é mergulhar no próprio eu, e que dançar está associado à técnica como sentido, significado e superação de limites para quem dança.” (Tavares & Santos, 2013, p.93); então compreendemos como através destes processos “La corporeidad le otorga importancia a una agencia relacional que se desprende en aquello más que humano dentro del cuerpo en sí mismo; esto produce una relación entre el fuera y el dentro de lo humano que actúa como un continuo y no como una oposición.” (Carrasco-Segovia & Hernández-Hernández, 2020, p.5). Esta continuidade, este exercício onde fora-dentro, corpo-mente, e apreender-criar se configuram como complementares e não como discordantes, evidencia-se como um exercício distinto e invulgar, que traz a corporeidade às considerações do conhecimento e da significância.

O processo de aprendizagem e o processo de criação, misturam-se, pois aqui um não se faz sem o outro:

“processo educativo: é difícil ver este processo aqui no dia-a-dia, explícito pelo menos. o H não parece tê-lo presente, pois mesmo quando ele está a dar as aulas a sua postura é semelhante. então não aparenta haver especial cuidado ou mudança nesse sentido. nota-se que em coreografia a atenção última, a entidade última não é o/a bailarino/a, enquanto em aula é mais. estes processos podem-se configurar nos mais ‘evidentes’ como a aprendizagem e a apropriação de coreografia; bem como o exercício da própria criação da dinâmica de grupo, sem perder o foco individual.” (NT 31.01 p.46 DB).

Símbolo da sua própria tradição nos olhares sobre a criação “A dança pós-moderna ou contemporânea tem valorizado tanto o processo de criação quanto o produto artístico.” (Teixeira-Machado, 2013, p.85); sentindo-se nesta experiência processual como se alteram as regras e as tensões, quando se está (ainda) em processo, ou (já) em peça. É, assim, nesta ponte, feita das diferentes possibilidades e potencialidades de configuração das várias dimensões experienciais, configurando-se em materializações específicas de diferentes distribuições de poder, que encontramos o terreno onde se fundem o processo artístico e o processo educativo: “When this happens, we recognise that power structures are not one-dimensional blocks, but fields of contention where learning and teaching also become ‘terrains of struggle’.”(Sternfeld, 2016, p.10).

De tensão, desconforto e como nos deixa Sternfeld, luta, são feitos os terrenos de relação entre o processo artístico e o processo educativo - ou também, entre arte e educação -. A partir desta dimensão de luta, é possível perspetivar que como fruto desta dinâmica relacional se construa algo que não é mais a mesma arte, nem a mesma educação, mas dimensões transformadas por esta tensão. É esse o lugar desta ponte: o lugar onde podemos conceptualizar uma educação artística como uma dimensão transformada pelos seus elementos em conflito, e onde podemos, então, olhar esta experiência de criação como uma jornada (também) educativa.

Existindo através dos corpos dos bailarinos, das suas experiências e significâncias, esta ponte salienta por si uma construção própria que permite ao processo de criação se materializar mediante condições específicas, na peça final. É, então, também, das atribuições de significado e intencionalidade dos bailarinos, que se direcciona este processo: “Philippe: “você não dança com a música, dança com o seu coraçãozinho.” o grupo estava ainda a falar da questão do ritmo e da musica na pausa.” (NT 29.01 p.41 DB).

“É por meio do sentido do corpo que o ser humano percebe, apreende e atribui significados ao mundo.” (Tavares & Santos, 2013, p.93).

III.V. O coreógrafo educador?

“para uma coisa sair bem não precisa ser com massacre” (T-FG-Triz p.24).

Explicitadas e contextualizadas várias dimensões e tensões que encontramos presentes nesta análise, iremos nesta secção orientar a reflexão para as possibilidades de configuração da experiência educativa neste processo. Nestas possibilidades invocamos as categorias referentes ao coreógrafo, trazendo à análise já não a sua dimensão artística, mas a sua dimensão educativa. Enquanto coreógrafo, corpo a partir do qual deriva o material coreográfico a ser aprendido, é ele o elemento por onde se inicia o processo educativo, sendo ele que transmite, ensina e se configura como responsável pelas várias camadas da dimensão educativa que se encontra presente ao longo de toda a experiência de criação:

“o H é incrível. Foi mesmo bom trabalhar com ele porque desde um dos primeiros dias ele já ganhou o meu respeito porque ele pediu para a gente improvisar, para a gente se mostrar, e ele também foi. Não foi aquela coisa de eu estou mandando, vocês é que... Fazemos parte! Eu vou tentar guiar vocês, mas somos um grupo e isso muda muito, muito, muito.” (T-FG-Philipe p.25).

“The process was very well guided and I felt trust in proposed ideas and a will to dive into it. (...) I was impressed with how considerate and sensitive the choreographer was to our good” (Joachim).

Não esquecendo ou obliterando as já consideradas relações intra e inter-grupo, constituintes e configurantes de toda a experiência educativa, pensar o processo educacional iminente através do coreógrafo, permite-nos pensar os espaços que se abrem para o cuidado com o processo educativo dentro do processo de criação. Um não é contrário ao outro, e certamente um não anula o outro; porém, temos de considerar que, de uma forma geral, nos processos de criação em dança contemporânea, não podemos assumir que um invoca a existência do outro. Com processo educativo, aqui, consideramos um processo que se configure como verdadeiramente enraizador das significâncias da(s) experiência(s) tida(s). É um processo educativo que se distingue de um processo instrutivo: “Educar difere do instruir justamente porque no educar está guardado um sentido muito mais amplo que o da utilidade do aprendido.” (Vasconcelos, 2016, p.98). Trata-se então da configuração de um ou mais sentidos, para além de uma utilidade do atravessamento do processo de criação, e do habitar a peça.

Se, artisticamente, o coreógrafo se constituiu como o elemento que “somehow he puts some pieces of the puzzle together” (T-FG-Joachim p.3), no que concerne ao processo educativo

compreendemos que há uma preocupação intencional desde o início do processo de criação: “I took into account that they did not know my body language and that it took time to pass it on to them” (H).

Como podemos compreender também pelos bailarinos, a percepção foi que o cuidado com o processo educativo foi, em certa medida, equiparável ao cuidado com o processo criativo:

“Também por quem o H é. Pela forma como ele cuidou de todo o processo, como ele cuidou dos bailarinos em geral, não foi aquele tipo: “estão cansados? de novo”. Não, take a break, two minutes. Two minutes que duravam dez.” (T-FG-Triz p.23).

“He really cared for how we felt during the process of creation. That was something surprising & new to me” (Joachim).

É na criação das condições para que os bailarinos se sintam vistos, enraizados e pertencentes, que se formam os significados educativos; tornando-se precisamente nessa criação e manutenção das condições, que se materializa o cuidado no envolver educativo, na experiência educativa que se desenrola como pluridimensional, mobilizando todas as entidades que explicitamos já estarem presentes ao longo do processo de criação: “parece importante para ele que eles se divirtam a descobrir estas linguagens e a descobrir-se como corpos que comunicam com esta linguagem” (NT 03.02 p.58 DB).

Cuidado, aqui, invoca a postura e ação de “apropriação do sentido, o zelar por si mesmo que responde à criação do novo conquistado.” (Vasconcelos, 2016, p.88), invocando, assim, uma noção de cuidado que está presente em primeira escala e de forma substancialmente importante, no cuidado de si; nos mecanismos e movimentos que envolvem a experiência da vivência e das significações pessoais. Invocando também que “cuidar não é uma ocupação, no sentido de usar as coisas, mas uma preocupação posta na direção necessariamente relacional de ser-com os outros” (Vasconcelos, 2016, p.87), este movimento do cuidado move-se da esfera do individual para o coletivo, através do seu exercício. É nesta lógica do cuidado, transversal aos diferentes elementos do processo, que se sente então, criada a atmosfera da dimensão educativa do processo de criação:

“A bondade, a vontade, a alegria e a paixão pelo que faz, do H, também ajudou bastante sentindo que os ensaios eram leves (não no sentido de carga mas sim no sentido de atmosfera) e a forma como nos tratou e abordou foi única e inteligente”(Matilde).

“Não posso, não posso nem chingar o coreógrafo porque ele é bom.” (T-FG-Triz p.24).

“Não consegui, eu olhava no espelho, eu ficava só assim: ai eu não posso ficar com raiva do H porque ele é um fofo!” (T-FG-Triz p.24).

Cuidar do processo é cuidar dos bailarinos e, por sua vez, cuidar da peça. Nenhuma possibilidade do cuidar poderá existir isoladamente, excluindo das considerações as dimensões envolventes e transversais de toda a experiência processual:

“O estar no mundo com outros não significa ocupar-se da experiência destes, posto que seria impossível, entretanto determina o modo relacional da existência como afirmação no outro da capacidade humana de autonomia. O cuidado com o outro não se lhe opõe, mas sim antepõe, põe em sua presença o seu próprio rosto.” (Vasconcelos, 2016, p.91).

Encontramos, então aqui, uma ação educativa orientada para a criação de significâncias, e permeada com uma intencionalidade de cuidado e atenção, orientando o tato e o trato numa lógica inclusiva, recetiva e respeitadora dos indivíduos que dela fazem parte:

“Ele é incrível. Então ter a oportunidade de trabalhar com uma pessoa que é assim tudo muito na paz, sabe respeitar e vê a gente: 'não eles não estão aqui para isso'. Sabe? Então é muito louco, e saber que para uma coisa sair bem não precisa ser com massacre, sabe? Não precisa acabar com o talento do bailarino, ou com o corpo do bailarino, ou com quem o bailarino é, ou com o que ele está fazendo. Não, tipo, calma. Não é se matando que você vai conseguir fazer isso. Tipo, wait.” (T-FG-Triz p.24).

É no exercício deste cuidado transversal que se constrói não só toda a dinâmica relacional entre os elementos do processo como, consequentemente, as possibilidades de configuração de atribuição de poder nessas relações. Encontramos aqui em grande escala uma consideração de respeito e admiração dos bailarinos pelo coreógrafo, movidos pelo reflexo destas desde o contacto inaugural por parte do coreógrafo. Poderia não ter sido o caso, poderia não ter sido assim, e poderíamos efetivamente encontrar um processo educativo que, embora cheio de significâncias, se configurava como uma experiência negativa, castradora e desrespeitadora. Abordar a experiência educativa no âmbito das experiências processuais artísticas, impregna a necessidade de considerar que nem sempre elas se configuram como positivas, e considerar isso remete por sua vez para a importância de serem pensadas e trabalhadas essas dimensões e reflexões, nomeadamente em conjunto com os elementos intervenientes e constituintes desses processos.

Identificar esta dimensão educativa como rica e construtiva no decorrer deste processo permite, então, esperar que nas ressonâncias das suas significâncias, tenhamos reflexões engrandecedoras para as suas construções pessoais e profissionais: “I find it magical and I wish them a good continuation, it also allows them to make a transition to become professional artists with choreographic experience with several choreographers” (H). Abraçar as potencialidades de dissipação e reconstrução das significâncias resultantes da experiência da participação neste processo de criação artística é, então, abraçar a autonomia e a prática do reconhecimento de si, dos seus limites, e das suas potencialidades, permitindo, assim, através de um exercício que se faz com o corpo e com o grupo, ressignificar a dança como espaço de descoberta e construção simultâneas de si, do outro e do mundo.

“...o ser coloca-se em aprendizado de apoderamento de si como aquele que gasta o tempo consigo para poder aprender a ser também com os outros, e, com isso, responsabilizar-se com a existência.” (Vasconcelos, 2016, p.95).

III.VI. Os Ecos

Falar dos ecos é falar das periferias, do que se encontrou nas notas de terreno ou nas falas diretas, que transcende o processo e se mostra com relevância suficiente para ecoar, e deixar algo por ele fora. Chamar-lhe ecos pressupõe que a sua natureza é diferente à do processo, trata-se de questões profissionais, pessoais, sociais, podemos dizer, em síntese, que se trata de questões políticas (pois o que não é político?); que se viram introduzidas em algum momento do processo e por isso mesmo merecem destaque. É o próprio fenómeno de atravessarem o processo de criação artística, seja porque surgem dos seus questionamentos, da sua vivência, ou das suas reflexões, que as torna absoluta e indubitavelmente relevantes. É onde a arte encontra a outra vida: “Na intencionalidade do movimento, o corpo se revela e reflete a tendência do mundo, atribuindo sentidos e significados para a realidade e para o seu dinamismo corporal.” (Tavares & Santos, 2013, p.98).

No meio das identificações entre o processo de criação e o quotidiano, e as identificações entre a narrativa e a vivência da peça e a vida, podemos encontrar já os primeiros ecos e os mais próximos do núcleo da experiência processual:

“Então eu acho que mostrou muito quando eu trouxe para a vida, tipo a coreografia ela é extremamente instável assim como a vida é instável, assim como o dia eu posso começar sorrindo daqui duas horas estou chorando, daqui a duas horas estou com raiva, daqui a duas horas estou rindo de novo; e para minha a coreografia é assim, isso aqui é a vida.” (T-FG-Noah p.4).

“E aí quando eu entendi, isso aqui é a vida, por exemplo, trazer isso para a minha realidade faz muito sentido” (T-FG-Noah p.3).

Estas considerações configuram-se como uma das pontas do novelo de ressonâncias que podemos encontrar fora do exercício direto da peça ou do processo, e que alteram e instigam os questionamentos e as direções de diferentes atribuições de sentido: “A questão é: quando eu me movo sem pensar, também faz sentido.” (T-FG-Joana p.7).

“Só porque és bailarina vais fazê-lo?” (T-FG-Joana p.16).

Uma das dimensões a que desaguamos no decorrer do focus group foi, efetivamente, a das identidades. Estas identidades especificam-se, então, em conceções acerca dos posicionamentos artísticos e dos posicionamentos enquanto intérpretes, ramificando-se tudo isto para maiores e mais transversais conceções e questionamentos sociais. Os posicionamentos

artísticos surgiram sobretudo através do binómio ballet clássico-dança contemporânea, e vimos já alguns dos seus posicionamentos no início desta análise. A conceção de que o clássico é uma caixa que aprisiona os seus bailarinos a estereótipos imagéticos e de experiência, e de que o contemporâneo é uma espécie de terra da liberdade, onde não há certo ou errado, evidenciam os posicionamentos base destes bailarinos neste binómio que, em grande escala, corresponde ao que receberam no seu percurso formativo. Porém, é na conceção que apresentamos a seguir que sobressai um ponto fundamental desta análise:

“A B, a nossa amiga, ela gosta muito de ballet, mas ela sempre se questiona: porque é que eu tenho que fazer os meus braços delicados? Porque é que eu não posso estar num grupo de rapazes fazendo uma aula masculina? Porque é que o movimento tem de ser diferente? Porque infelizmente, no ballet, é assim. E eu não acho lógico você alterar o ballet. Eu acho lógico você buscar uma outra coisa mais.” (T-FG-Philipe p.19).

Apresentando muitos questionamentos aos formatos e às regras que encontramos no ballet clássico, movidas a uma tangente vontade de as identificar como limitadoras de uma prática satisfatória, o que encontramos também é uma espécie de ‘respeito institucional’ pelo ballet clássico e pelos seus formatos, alimentando uma vontade e uma postura de diferença, de alternativa. Encontramos precisamente na conceção de que o ballet clássico embora possa não servir a todos, se deverá manter como é, a defesa da alternativa e não da rutura, estando do lado dos que não se sentem servidos por ele, a criação de algo que o faça. Aqui, encontramos uma espécie de discurso progressista. É o trabalhar com a alternativa e não com a rutura. É conceptualizar as possibilidades de mudança sem desmontar necessariamente os sistemas que já não servem pois: “Cultura é sempre algo relacional, uma inscrição de processos comunicativos que existem, historicamente, entre sujeitos em relação de poder.” (Teixeira-Machado, 2013, p.72).

A dimensão das identidades segue muito para além deste posicionamento, abordando também as conceções acerca de como se configura um artista, onde estão os limites, e quem dita as regras:

“Joana: Agora imagina que alguém diz: 'agora vais àquele poste elétrico e vais meter lá a mão.' Philipe: Sem motivo nenhum. Joana: Só porque és bailarina vais fazê-lo? Triz: Ah não gente, aí não! Noah: --ri-se--. Triz: Porque vocês falam essas coisas? Falam assim: ‘pula da ponte. É claro que eu não vou pular’. Philipe: Tá, tá. se percebe, em palco. Triz: Percebe? É em palco.” (T-FG-vários p.16),

“Não precisa se matar né, durante o processo. A gente não precisa se matar durante o processo.” (T-FG-Noah p.24).

“But why? Why am I not as good as someone who did it, just because I have a question about it? Just because I don't want to do it, does it mean that I'm not good enough, does it mean that i'm not artistic enough?” (T-FG-Noah p.19).

Enquanto as reflexões que encontramos naquelas que designámos por identidades artísticas considerarem sobretudo os posicionamentos no “mundo das artes”: “Mas é verdade, está tudo interligado. O mundo das artes está todo, todo, todo o mundo da arte está interligado.” (T-FG-Triz p.18), as reflexões que encontramos nas identidades enquanto intérpretes direcionam-nos para os posicionamentos individuais no espectro de criação artística em dança contemporânea, identificando-se, não por tipologias ou correntes, mas fazendo sobressair considerações relativamente aos lugares no processo de criação, e aos seus lugares de poder. Trazendo, no discurso, uma clara transição entre as identidades artísticas e as enquanto intérpretes, são estas últimas para nós, que fazem ecoar questões fundamentais.

“o Philipe disse “eu quero viver com a dança e não pela dança” senão a vida torna-se só dançar” (NT 26.01 p.26). Tratando-se da discussão acerca dos lugares onde deverão (se deverão) colocar os limites enquanto intérpretes face aos desafios pedidos pelo coreógrafo: “É assim, eu faço se eu entender o porquê!” (T-FG-Philipe p.16); ou da discussão que remete para a dedicação, envolvimento e entrega ao longo do processo: “incentivamos todos a Triz a descansar e a não se sentir culpada sobretudo porque este é o grande foco dela. ela sente-se muito culpada por descansar e por não estar na aula e não fazer, e ela diz que mesmo assim levantou-se às 07h05 mas esteve o tempo todo que deveria estar na aula e estava no autocarro, esteve esse tempo todo a culpar-se por não lá estar e portanto também acabou por não descansar em condições. e ela própria disse ‘acabo por não descansar e estou ali a olhar para o teto.’” (NT 26.01 p.27 DB) - o que vemos espelhado transversalmente ao longo deste discurso, é uma contínua proposta de organização das relações de poder no processo. Entre o intérprete e o coreógrafo; o intérprete e a peça; ou o intérprete e o desgaste inerente aos desafios do processo, trata-se sobretudo da identificação de ser possível configurar em formatos diferentes as várias tensões de poder que se desenrolam em prol do processo de criação artística. O transbordar destas possibilidades de configuração diferentes para o discurso, evidencia a sua existência. Mais ainda, evidencia o conhecimento da sua existência e das suas potencialidades - dependentes de cada um, e de cada processo - sendo, assim, transponível para o discurso verbal que encontramos neste contexto.

É através deste exercício, que tocamos uma das faces de contacto entre o processo artístico e o processo educativo, que habitam a experiência desta criação: “examine the wider issue of art as social performance and then consider how performances might lead to extending the ways in which, through art, students can explore and learn about themselves and their world” (Atkinson, 2007, p.114).

“eu acho que a gente está abrindo espaços.” (T-FG-Noah p.21).

Relevantes são também os ecos que encontramos diretamente ligados a considerações políticas e sociais, que atravessam a experiência enquanto intérpretes e enquanto artistas. Desde considerações relativamente a padrões institucionalizados de beleza ou atributo, que funcionam na prática como normas através das quais são aplicadas as práticas de inclusão-exclusão nos diferentes universos da dança: “Então, se você não tem o corpo magro, você não vai entrar. Se você não tem o pé, você não vai entrar. E são muitas barreiras que existem 'bárbaras'...” (T-FG-Philippe p.20); a considerações relativamente a normativas de representatividade no que toca a questões de género e sexualidade: “Já saíram várias entrevistas falando que o ballet daqui a uns anos vai acabar, vai deixar de existir, porque onde é que ficam as pessoas que, hoje sim, podem-se assumir como bissexuais, como lésbicas, como trans? Qualquer outra coisa...” (T-FG-Triz p.20); voltamos a encontrar a já anunciada transversalidade entre a arte e a vida. Elas atravessam-se e misturam-se, influenciando-se pelo caminho, instigando os bailarinos a questionamentos e reivindicações de atualização e ajuste, de mudança e transformação:

“De bailarinas principais de companhias. Eu pensava sempre porque é que eu tenho sempre de dançar com um homem aqui como se eu estivesse apaixonada por ele? Não estou, nunca vou estar, não gosto. E aí?... Então assim, baby steps. Mas steps.” (T-FG-Noah p.21).

“Mas eu acho que as barreiras sempre existiram, e o meu ponto é: essas barreiras ainda são muito reais, elas existem mesmo e são muito fortes. Mas o que eu estou falando é que eu acho que a nossa geração, ela está vindo pronta para começar a quebrar isso, entendeu?” (T-FG-Noah p.20).

A insatisfação é clara e parece ser transversal a todo o grupo (afinal, não é ela um sintoma do atravessar artístico?), como uma espécie de sombra de algo mais, mais pessoal, mais atual, mais representativo. A possibilidade de pensamento da dança como espaço de reflexo das problematizações, dores e amarguras contemporâneas, destes sujeitos atuais, permite-nos compreender como eles olham a arte, invocando-a como necessariamente enraizada na e pela vida, e não como uma construção fantasiosa, no qual estão espelhados os desejos e os sonhos de um outro alguém de outrora (e será que esse alguém ainda existe? e será que ainda são estes os seus sonhos?)... Este posicionamento face ao artístico, ao invocar da necessidade de representação e reflexo nos produtos artísticos, evidencia um profundo enraizamento nos seus objetos; não só numa dimensão profissional e corpórea, mas sim, integral, pessoal, social, política e moral, invocando este sujeito que não se sabe, nem se pode, separar nestas-destas dimensões.

O enraizamento e a pertença estendem-se até às soluções: “Então acho que os espaços, eles têm sido criados, eu acho que a gente está abrindo espaços.” (T-FG-Noah p.21); tomando para si e por si a possibilidade de um fazer-diferente, e de criar as anunciadas novas potencialidades de como se configura, cria e situa a criação e a produção artísticas.

Ao longo de todos estes cruzamentos de considerações artísticas, performativas, sociais, surgem, pontualmente, ecos das preocupações profissionais destes bailarinos: “Philipe e Matilde falam muito, na presença da Triz, do futuro profissional. desta ‘primeira experiência com contrato’.” (NT 25.01 p.16 DB), lembrando que como parte da complexidade da inserção destes sujeitos na experiência deste processo de criação, está também uma experiência profissional - e para alguns, uma primeira experiência profissional - que se insere numa lógica de mercado capitalista. Permeada pela novidade, mas também pelo medo de falhar, a experiência de uma carreira profissional distancia-se, assim, das experiências seguras do percurso de formação: “a Matilde comentou que adora não ter de se preocupar com estudar, que não tem plano B para a dança (se a dança falhar), e não sabe o que vai fazer se não der certo mas que mesmo que tenha que ter outro plano não quer ter que estudar. para ela tem de ser algo ligado ao movimento.” (NT 18.03 p.71 DB).

Se o poder não é político, nada o é. Em jeito de conclusão podemos afirmar que nestes ecos encontramos uma miríade de atravessamentos da experiência artística, ao longo de várias dimensões outras que permeiam a existência destes bailarinos, e que nos mostram como esta se refaz e desfaz muito para além da criação do objeto artístico. Olhar, não só as próprias ramificações do atravessamento deste processo artístico, mas também as relações de poder nelas inerentes e dela resultantes numa ótica de movimento, torna-se iminente. Estar-se atravessado torna-se, assim, uma conceção da fisicalidade de estar habitado pelo desconforto, pela estranheza, pela novidade e pela diferença.

Ato IV

considerações finais, questionamentos e propostas do final
da investigação

O exercício de escrever estas considerações, questionamentos, e propostas finais, constitui-se como um exercício de pensar os reflexos das dimensões e tensões encontradas já na análise, numa ótica mais abrangente, movendo o olhar do particular para o geral, conceptualizando e refletindo acerca das potencialidades desta investigação para o pensamento transversal aos contextos de investigação em educação artística, e em ciências da educação.

Perspetivar, então, o conjunto de aprendizagens que aconteceram aqui, a pretexto da dança contemporânea, é perspetivar as experiências que nos servem como indicativas de para onde é que os sentidos do dançar podem apontar. Os sentidos do dançar, mostram-se aqui, como as tensões e dimensões que trazemos já da nossa análise, e que permeiam a experiência de participação nos processos de criação em dança contemporânea, sobressaindo como constitutivos das variadas e diferentes significâncias destas experiências. Falar acerca das aprendizagens, das dimensões e das tensões, importa desde já clarificar, não é, no âmbito desta investigação, falar acerca das repercussões ou vantagens da experiência artística em questão; é antes, falar acerca de como esta experiência se cria, se forma, toma espaço e se expande para além dos ‘sintomas’ imediatos da sua vivência. Mobilizando a lógica da retórica dos efeitos (Gaztambide-Fernández, 2013), importa não nos centrarmos numa ótica de construção de discursos e reflexões acerca dos efeitos positivos das experiências artísticas - caracterizando-os como bons ou vantajosos; mas antes olhar para estes verdadeiramente como experiências de produção cultural:

“Moreover, a focus on the effects has tended to obscure the actual experiences - whether positive, negative or otherwise - that evolve within contexts defined by practices and processes of symbolic creativity typically associated with the concept of the arts (Belfiore & Bennett, 2009, 2009; Harland 2011)”. (Gaztambide-Fernández, 2013, p.213).

“the rhetoric of cultural production focuses on rethinking the very terms of engagement around which education happens; it focuses on the conditions that shape experience rather than the outcomes.” (Gaztambide-Fernández, 2013, p.216).

Movendo, então, o foco dos efeitos para os sentidos da vivência, implicamos que não é por ser arte que é bom, e é necessária essa consideração quando invocamos a capacidade educativa e pedagógica dos processos artísticos, remetendo para uma perspetivação completa e complexa dos seus ecos, quer estes sejam positivos ou negativos. Uma experiência artística é, assim, uma experiência, que embora permeada de contextos e dimensões particulares – nomeadamente, e no caso da dança, uma corporeidade específica que se espelha na construção das relações entre os participantes, com o espaço e em primeira e última instância, consigo próprios -, tem o potencial de ser uma boa ou má experiência, construtora de bons ou maus referenciais que têm inequivocamente, como qualquer experiência de participação, uma dimensão social.

Considerando que esta ótica do endeusamento dos processos artísticos como soluções ‘por si’ traz consigo uma institucionalização dessa lógica, entendemos como “mobilizing discourses of the arts in educational contexts always carries the risk of being trapped by the same institutional hierarchies that demand the rhetoric of effects.” (Gaztambide-Fernández, 2013, p.224). O esforço é, então, aqui, mobilizar este formato alternativo de olhar a experiência artística de forma a compreendê-la, para além dos seus efeitos:

“we need to embrace such complexity and foment an understanding of the arts in education through a more robust language that does not require that all worthy experiences involving symbolic creativity be defined a priori as both good and predictable.” (Gaztambide-Fernández, 2013, p.214).

O que podemos então mobilizar a partir das dimensões e tensões encontradas está, evidentemente, conectado com os formatos de explicitação na análise que antecede este capítulo, funcionando como partes de um todo que se articula e entrecruza em diversos pontos, e também, em diversos níveis. Trata-se do reconhecer a imprevisibilidade e a experimentação como ferramentas de criação e simultaneamente conceptualizar que o rigor, a rotina e a precisão como o seu solo de enraizamento. Trata-se de perspetivar que não existe processo criativo independente das relações de poder-saber; e que este poder se vai produzindo, reproduzindo e reajustando neste aprender do processo. É podermos afirmar, mediante esta análise, que o processo criativo não é uma experiência de aprendizagem que é feita em liberdade, sem regras, sem poder, sem disciplina; sendo, muito pelo contrário, sustentada por um vasto e potente sistema de regras e códigos que orientam e sustentam o então frágil universo do processo de criação. Frágil porque em construção, e portanto, recetivo à suscetibilidade; porém de uma força monumental, tendo a capacidade de se transformar no que for necessário à mão dos agentes criativos. Urge, então, deixarmos de ingenuamente associar o artista à subjetividade e o seu processo criativo a uma liberdade e uma inspiração divinas; podendo assim, olhar e ver os sentidos da dança de uma forma séria e real, no qual a técnica, o rigor, o trabalho contínuo, e o sacrifício são elementos constitutivos. Criar é, então, a experiência radical de conhecer. Conhecer de formas peculiares, as formas que tomamos na criação, que se geram e se transformam em reação à experiência, os indivíduos que nos acompanham enquanto elementos integrantes dessa mesma experiência, e também, de uma forma talvez mais distante, as particularidades, potencialidades e peculiaridades dos sistemas sociais e políticos que escoam para o processo artístico de formas específicas. Por vezes intencionalmente, por outras derivada da sua inserção particular em determinados espaços e mecanismos, o processo criativo e os objetos artísticos falam sempre sobre a sua sociedade e a sua política, se os soubermos escutar.

Tendencialmente, pensarmos ou imaginarmos cenários onde toda esta experiência se configura como positiva e enriquecedora, diz-nos mais acerca da falácia da romantização dos processos artísticos, do que da sua realidade crua e efetiva. O que encontramos no processo de criação artística é, então, uma coabitação sempre tensa, de dimensões opostas: entre fantasia-realidade; obediência-desobediência; subordinação-insubordinação; concordância-questionamento; resistência-entrega. É destes conflitos, sempre presentes e sempre dançantes - porque em movimento, mutáveis, transfiguráveis, vivos - que se constrói a experiência de participação nos processos artísticos, nomeadamente, em dança contemporânea. Abraçando este conflito e esta tensão, integrando-os na fisicalidade de se ser intérprete, vemos invocada, necessariamente, a atualização constante dos formatos de conhecimento, integrando e valorizando, naturalmente, o sentir como uma dimensão factual e não meramente sensorial; como uma forma de conhecimento, e não simplesmente como um elemento subjetivo de experiência. Encarar a experiência no reino do conhecimento sentido e experienciado, permite-nos pensar o processo criativo como um *momentum*³ onde as relações de poder-saber se podem configurar de várias formas. Estas relações, perspetivando uma miríade de direções, intensidades e micro conflitos inerentes a cada uma das suas materializações, distinguem-se pela sua dispensa e descarte da verbalização como meio necessário para que as estruturas de poder que delas resultam, se manifestem. Pensar as dimensões de poder-saber reconfiguradas e transformadas nesta experiência, tal como procuramos deixar exposto no ato III, juntamente com uma consciência epistemológica que advém do sentir, abre espaço para que sejam inegáveis as possibilidades de reconfiguração de questionamentos políticos. A dimensão política nestas experiências, encontra aqui a porta de entrada no processo, pois tratando-se de uma vivência, e não de um conhecimento teórico e desenraizado da própria corporeidade e individualidade, a acendalha do questionamento ganha espaço. Este questionamento, que se inicia nos ajustes e reconfigurações constantes nas relações de poder - os questionamentos que acontecem perante pedidos objetivos de exercícios simples no processo de criação em estúdio -, encontra uma enorme potencial para se disseminar por toda a experiência - chegando como vimos no ato III a questionamentos acerca do lugar do bailarino como ónus da peça, ou mesmo como entidade simbólica. O questionamento hierárquico, podemos considerar, é a ponta deste iceberg, pois como se de um músculo se tratasse, quando acordado, o questionamento vem sempre com a possibilidade de um outro, e aqui se constrói a dimensão política desta experiência.

Se considerarmos que “E-ducar o olhar não significa adquirir uma visão crítica ou liberada, mas sim libertar nossa visão.” (Masschelein, 2008, p.36), percebemos como este processo constrói aprendizagens e significâncias, através da mobilização própria. Isto é,

³ momentum é utilizado na linguagem de movimento, para referir o tempo e duração específicos de um movimento/sequência.

precisamente pela necessidade do enraizamento e do envolvimento para o ato de dançar, toda a experiência se constitui única e, portanto, vital e significativa, devido ao movimento auto implicativo que exige dos seus intervenientes. Por não ser uma experiência passível de ser universalizada e sem enraizamento, a inserção neste processo implica necessariamente uma intencionalidade que a transforma como passível de estar neste espectro do e-ducar (ibidem). Mobilizando, também, o sentido de responsabilidade do fazer artístico e o sentido de autoria, toda a experiência se constrói a partir de uma implicação que se caracteriza largamente como uma postura educativa.

Olhar para além dos efeitos, implica então reconhecer o que está para além das particularidades desta experiência de criação específica. É pensar a dimensão dialógica como uma dimensão que encontramos em variadas tensões quando olhamos os fenómenos educativos - nomeadamente os de cariz artístico - com uma lente de procura das batalhas, das dores e dos desconfortos: “I remember feeling challenged working with uncommon movement language, and stimulated by the freshness of it” (Joachim); “foi bastante desafiante em muitos níveis, fui empurrada a sair da minha zona de conforto, a soltar-me, a sair do corpo como algo “direitinho” e passar para um corpo (...) com bounce” (Matilde). É, nesta investigação, um descobrir constante dos resultados dos conflitos inevitáveis das mobilizações emocionais, racionais, artísticas - encarando-se aqui como nomeações de formatos diferentes de pensamento-vivência, e não como a consideração de as podermos, ou querermos, separar e delimitar - que ecoam do exercício diário da tarefa de construção de uma peça coreográfica. Ser-se numa peça coreográfica, em dança contemporânea, permeada de movimento, imagem, intencionalidade, e de nenhum discurso verbal, introduz uma diferenciação experiencial nestes processos que, em possivelmente muito poucas outras experiências na sociedade em geral, muito menos no currículo escolar, os seus intervenientes têm a oportunidade de (se) descobrir. Compreender a possibilidade de aprendizagem, comunicação, e claro, criação, não alicerçada numa verbalização ou racionabilidade explícita em formato textual, invoca um reino de possibilidade últimas, não só de relacionamento grupal, inter-pessoal, social, comunitário, mas também, e acima de tudo, possibilidades outras de reconhecimento identitário e inserção individual no(s) meio(s) circundantes.

A possibilidade experiencial de se conhecer quem se é num processo de criação artística em dança contemporânea abre o exercício de perspetivação de delimitação do eu através do que eu faço/fiz-crio/criei, rompendo com o habitual exercício de criação de mundo que invoca a descoberta do eu pelo limite do outro e do que esse outro é ou faz - e a possível identificação com os modelos pré-existentes oferecidos -; criando assim modelos próprios, novos e ajustados de criação de mundo:

“In much contemporary theory the human subject is conceived quite differently, as someone who emerges, reflexively, as a consequence of social relations and through the discourses, practices and their inherent power structures in which such relations are constituted and transformed.” (Atkinson, 2007, p.113).

Concebemos, então, através deste olhar exploratório a possibilidade de estes sujeitos se produzirem como ‘criados’ por estas relações que se desenrolam, por estes formatos de conhecimento que se descobrem, e por estas estruturas relacionais que se alimentam no atravessar dos processos de criação em dança contemporânea: “This produces a new ontological order within the pedagogic space, which is not about reproduction but one that is focussed upon challenging and rearticulating subjectivities.” (Atkinson, 2007, p.116). Esta ‘nova ordem ontológica no espaço pedagógico’ afirma-se, assim, como um espaço de pensamento, pesquisa e reflexão pedagógicos, no qual os universos de criação artística têm lugar como passíveis de ser constituintes de formatos e esferas de relacionamento com o conhecimento alternativos, e que criam por sua vez, e consequentemente, sujeitos alternativos nos seus formatos de mundo. Neste exercício de ‘rearticular subjetividades’, ou subjetivação, consideramos o atravessamento pela experiência criativa uma experiência transformadora, que gera ecos que não conseguimos esboçar no âmbito desta investigação. Fica(m) o(s) questionamento(s): que *sujeitos* estão, então, os processos de criação artística em dança contemporânea a produzir? Como o fazem, e que modos de fazer-agir-sentir e ser (se) mobilizam?

Trata-se não propriamente da verdade sobre as realidades, mas antes da verdade que advém das realidades (Masschelein, 2008), e que nos permite explorar e conceber as experiências de participação em processos de criação artística como potenciais experiências de uma possível riqueza pedagógica, que ultrapassa a sua vivência, e permite o enraizamento de formatos de conhecimento e relacionamento outros. Conceptualizar as dimensões pedagógicas no atravessar deste processo de criação artística em dança contemporânea é, assim, em última instância, apelar a uma pedagogia do corpo, e que podemos até considerar como afetiva:

“Una pedagogía que concibe los cuerpos en movimiento, nunca estables e igual de partícipes en el aprender. Una pedagogía afectiva que entiende el mundo y el aprendizaje como un movimiento tanto teórico como práctico para empezar a ver la pedagogía desde los desplazamientos. Una pedagogía afectiva del movimiento, pues, que nos puede ayudar a repensar cómo aprendemos para indagar en estrategias pedagógicas que afecten y transformen. En definitiva, para aportar, poco a poco, nuevas maneras de hacer en educación.” (Mayoral & Benavente, 2019, p.26).

Pensar este processo como fortemente articulado e cinto pelo objeto artístico, é também de vital importância. A narrativa trazida pela peça final, sobretudo a sua existência e não necessariamente os seus detalhes, permite-nos questionar que testemunhos e discursos são remetidos para o objeto artístico provenientes diretamente do processo. De que forma podemos pensar, então, que a experiência do processo se relaciona com a experiência da apresentação; e, sobretudo, o que isso volta a questionar-afirmar (neste duelo interminável) e articular-se com a educação artística que vemos aqui. A percepção, que nesta investigação encontramos, de que o processo é mais estimulante e interessante do que a estreia da peça, evoca-nos pensar onde fica a arte. E os seus propósitos, se é que os há. As possíveis configurações relacionais entre a experiência do processo de criação e a experiência da apresentação, ficam assim, inalcançáveis por esta investigação, porém, esperemos, coloridas pelos questionamentos que aqui deixamos. Pois, se a peça não fosse para ser apresentada, estreada, dançada, teria isso implicações no próprio processo de criação e nas suas dimensões educativas? Mediante o olhar que lançamos, a participação no processo de criação artística ao longo deste trabalho, assente na dimensão e no discurso da experiência, poderíamos considerar também a experiência da apresentação uma experiência educativa além (de) artística?

Além do seu propósito científico, e de muitos outros que não tenhamos ferramentas ou sequer possibilidade de identificar, esta investigação contribuiu, em mim, para continuamente pensar e repensar o que é, onde está e o que nos pode dizer a educação artística, num diálogo e numa tensão constantes entre quem está e o que sai dos processos de criação artística. O que pode, acima de tudo, a fisicalidade inerente da dança contemporânea mobilizar para a consciência educacional? Estaremos, ao falar de dança ‘no meio de’/em diálogo com outras artes, no âmbito da educação artística, a falar dos mesmos processos e/ou de uma mesma ‘arte’? Toda a investigação, e os repetidos questionamentos que a acompanharam, permitiram um aprofundamento científico de questões que floresceram e cresceram dentro de mim muito antes da investigação, permitindo o espaço para procurar e apropriar os conceitos necessários ao pensamento estruturado, completo e científico destas questões e temáticas que me são, antes de tudo, familiares e emocionais.

Que possibilidades e impossibilidades se apresentam, então, para pensarmos um diferente relacionamento estrutural e de génese entre arte e educação? Que fendas se abrem quando nesta luta ganha o processo artístico e não o educativo? Onde ficam os bailarinos nessa luta onde ninguém ganha e todos cedem? Estarão os agentes da frente educacional e da frente artística preocupados e/ou preparados para trabalhar essa relação? Se não pudermos conceber os processos de criação artística em dança sem o objeto artístico, onde e como pesam a técnica e a virtuosidade no acesso a estes contextos e, conseqüentemente, esta experiência dual? O que estaremos a invocar ao tentar mobilizar estas experiências sem objetivo da profissionalização artística? Que discursos poderão ecoar desta experiência, que a ultrapassam em tempo e dimensão? Estas e

outras questões surgem da escrita deste trabalho, como fruto do processo final desta investigação. Adensando: se consideramos que inevitavelmente “em educação artística (...) o exercício de nos interrogarmos acontece como desejo de significar o que somos e propomos” (Nogueira, 2022, p.3), torna-se importante o pensar neste momento final, de que mecanismos me faço e me proponho, agora que atravessada a/na/pela experiência investigativa.

Considerando uma investigação que prioriza uma espécie de retórica da experiência, e tendo iniciado esta secção final precisamente com um apontamento à problematização de uma retórica única para o olhar que lançamos aos processos e objetos artísticos, como se gere a tensão aparente de substituição de uma retórica por outra? Não descurando a importância da experiência, explicitada já ao longo do trabalho, trata-se mais da consideração relativamente ao que um olhar sério e intensivo, como aquele que se pretendeu construir com este trabalho, pode trazer para pensar numa ótica de abordagem ao processo de criação artística. Numa ótica, nunca n’a ótica, pois abraçar o dogmatismo radicalizaria da mesma forma o olhar a uma retórica como melhor, superior ou mais fiável do que todas as outras. É, porém, no navegar das retóricas existentes, que podemos perceber os contornos através dos quais as podemos redesenhar e reconstruir, sendo, neste trabalho, a partir de uma forte âncora na experiência da participação no processo de criação artística em dança contemporânea, que abrimos questionamentos e reflexões para pensar este processo nas suas diferentes e diversas dimensões outras.

Acreditando que o olhar cru é sempre o mais pertinente, é no olhar-estar-investigar em educação artística, para além das suas versões romantizadas, que sentimos o caminho das potencialidade de pensar e aprender sobre educação, no exercício peculiar que é este viver artístico; deixando muitos outros caminhos investigativos plantados na vontade de explorar futuramente outras considerações acerca desta relação interminável e incontestavelmente permeada de conflito, que é a relação entre arte e educação.

Até lá, dancemos.

Referências Bibliográficas

- Agamben**, Giorgio (2009). O que é o contemporâneo? e outros ensaios. Editora Argos
- Amado**, João (2000). A Técnica de Análise de Conteúdo. *Revista Referência*, nº5 Novembro, 53-63.
- Amado**, João (2014). *Manual de Investigação Qualitativa*. Coimbra: Imprensa da Universidade.
- Atkinson**, Dennis (2007) What is Art in Education? New Narratives of Learning, *Educational Philosophy and Theory*, 39:2, 108-117, DOI: [10.1111/j.1469-5812.2006.0029.x](https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2006.0029.x)
- Baldacchino**, John (2015). Art ± education the paradox of the ventriloquist's soliloquy. *Sisyphus — Journal of Education*, 3(1), 62-79.
- Bardin**, Laurence (2011). *Análise de conteúdo*. Lisboa. Edições 70.
- Berger**, Guy (1992) A Investigação em Educação: Modelos Sócio-Epistemológicos e Inserção Institucional. *Revista de Psicologia e de Ciências da Educação*, 3/4: 23-26.
- Butler**, Judith (1997). *The Psychic Life of Power, Theories in Subjection*. Stanford University Press
- Carrasco-Segovia**, Sara & **Hernández-Hernández**, Fernando (2020). Cartografiar los afectos y los movimientos en el aprender corporeizado de los docentes. *Movimento Revista de Educação Física da UFRGS*, v.26 Porto Alegre, 01-14. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.94792>
- Charlot**, Bernard (2006). A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. *Revista Brasileira de Educação*, v.11 nº31, 11-18.
- Charlot**, Bernard. “Clássica”, “moderna”, “contemporânea”: encontros e desencontros entre Educação e Arte. *Educação e Artes Cénicas*, org. 2013, Rio de Janeiro: Walk Editora p23-45.
- Correia**, José Alberto (2001). A Construção Científica do Político em Educação. *Educação, Sociedade & Culturas*, nº15, p.19-43.

- Correia**, José Alberto (1998). *Para uma teoria crítica em educação*. Porto Editora.
- Dewey**, John (1934). *Art as Experience*. Penguin Books. Londres.
- Foucault**, Michel (1972) *Power/Knowledge: Selected Interviews and Other Writings, 1972-1977*. Pantheon Books.
- Galhós**, Cláudia (2010). *Pina Bausch - Sentir mais*. Publicações Dom Quixote. Lisboa.
- Gaztambide-Fernández**, Rubén (2013). Why the Arts Don't Do Anything: Toward a New Vision for Cultural Production in Education. *Harvard Educational Review*, vol.83 nº1, 211-236.
- Greene**, Maxine (1973). *Teacher as Stranger*. Wadsworth Publishing Company. California
- Goldberg**, RoseLee (2012). *A Arte da Performance: do futurismo ao presente*. Orfeu Negro. Lisboa.
- Hernández-Hernández**, Fernando (2006). Campos, temas y metodologías para la investigación relacionada con las artes. *Bases para un debate sobre investigación artística*, p.9-49.
- Hernández-Hernández**, Fernando (2008). La investigación basada en las artes - Propuestas para repensar la investigación en educación. *Educatio Siglo XXI*, nº26, p.85-11.
- Liceranzu**, José António (2013). Tradición, transmission y estrategias de producción en la educación artística contemporânea. *Educação, Sociedade & Culturas*, nº40, 95-11.
- Loponte**, Luciana Gruppelli (2012). Desafios da arte contemporânea para a educação: práticas e políticas. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, volume 20 número 42, 1-18.
- Lorca**, García Federico (2007). *Anjo e Duende*. Assírio e Alvim. Lisboa.
- Masschelein**, Jan (2008). E-ducando o Olhar: a necessidade de uma pedagogia pobre. *Educação e Realidade*, 33(1): , 35-48.
- Mayoral**, Silvia de Riba & **Benavente**, Beatriz Revelles (2019), Hacia una pedagogia afectiva del movimiento. *Tercio Creciente*, 16, 7-30. <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.n16.1>

Nogueira, Paulo (2022, in press) *De que matéria se faz um encontro? Incorporando a complexidade da educação artística*. In DERIVAS, #6 , Porto, i2ADS - Instituto de Investigação em Arte, Design e Sociedade

Oliveira, Maria de Oliveira & **Charreu**, Leonardo Augusto (2016). Contribuições da perspectiva metodológica ‘investigação baseada nas artes’ e da A/R/Tografia para as pesquisas em educação. *Educação em Revista*, v.32 nº1, p.365-382.

Santos, Silvio Matheus Alves (2017). O método da autoetnografia na pesquisa sociológica: atores, perspectivas e desafios. *Plural-Revista do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da USP*, São Paulo v.24.1, p.214-241.

Sternfeld, Nora (2016). Learning Unlearning. *CuMMA Papers*, #20, p.1-11.

Tavares, Jussara da Silva Rosa & **Santos**, Patricia Eduardo Oliveira (2013). Os sentidos e significados de corporeidades na dança contemporânea. *Educação e Artes Cénicas*, Rio de Janeiro: Walk Editora, p.81-102.

Teixeira-Machado, Lavinia (2013). Balé Clássico na contemporaneidade: a dança elitista que se popularizou. *Educação e Artes Cénicas*, Rio de Janeiro: Walk Editora, p.61-80.

Vasconcelos, Paulo Sérgio Dantas (2016). A Pedagogia do Cuidado - D'A Hermenêutica Foucaultiana à Analítica Existencial. *Revista Ideação*, nº33, p.75-99.

Woolf, Virginia (2021). *Um Quarto Só Seu*. Penguin Clássico. Lisboa.