

Sentimento de 'pertença ao grupo' em processos de exploração do movimento: Estudo experimental com pessoas que não costumam dançar e com estudantes de dança do ensino superior

Feeling of 'group belonging' in movement exploration processes: Experimental study with people who don't usually dance and with higher education dance students

 Inês Zinho Pinheiro¹ | Madalena Xavier²

 ⁽¹⁾ <https://orcid.org/0009-0001-7810-3435> | ⁽²⁾ <https://orcid.org/0000-0003-4713-6397>

⁽¹⁾ Universidade de Lisboa (FBAUL e IE), Portugal; Escola Superior de Dança, Instituto Politécnico de Lisboa, Portugal | ⁽²⁾ Escola Superior de Dança, Instituto Politécnico de Lisboa, Portugal; Instituto de Etnomusicologia - Centro de Estudos em Música e Dança

⁽¹⁾ ines.zinho.p@gmail.com | ⁽²⁾ mxavier@esd.ipl.pt

Resumo

Este estudo surge de um projeto de investigação¹ desenvolvido no âmbito do doutoramento em Artes Performativas e da Imagem em Movimento (Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa) e orientado pela Professora Doutora

¹ Tese de doutoramento em curso (Faculdade de Belas-Artes/ULisboa, Instituto de Educação/ULisboa e Escola Superior de Dança/IPL), intitulada: "Modalidades inclusivas de movimento para pessoas que não costumam dançar. Um estudo experimental de exploração do movimento".

Madalena Xavier e pelo Professor Doutor Jorge Ramos do Ó. Neste projeto foi posto em prática um conjunto de dispositivos mediadores da exploração do movimento, prestando-se à descrição, interpretação e compreensão do modo como Pessoas Que Não Costumam Dançar (PQNCD) experienciam 'modalidades inclusivas de movimento' (Pinheiro, 2023). As finalidades desta investigação visam um afinamento da prática pedagógica, assim como o aperfeiçoamento destes dispositivos. Estabeleceu-se assim uma relação circular entre a informação recolhida no projeto e o contexto pedagógico, especificamente na Escola Superior de Dança (ESD) do Instituto Politécnico de Lisboa (IPL). Durante a análise de conteúdo da informação recolhida emergiu uma série de tendências, uma das quais contém aspetos relacionados com a 'pertença ao grupo', incluindo as constantes referências que as PQNCD fizeram acerca da integração no coletivo nas sessões de movimento. Este destaque conferido à 'pertença ao grupo', fez-nos questionar se os estudantes da ESD partilhariam tais aspetos com as PQNCD do projeto. Para responder a essa questão, este artigo articula e analisa a informação recolhida acerca da 'pertença ao grupo' em dois contextos: 1. Ao longo das sessões de movimento com PQNCD; 2. Numa discussão dinamizada em contexto de sala de aula com estudantes da ESD.

Palavras-chave

Pedagogia da dança, Exploração do movimento, Pertença ao grupo, Autoconhecimento cinestésico

Abstract

This study arises from a research project² developed as part of the PhD in Performing Arts and Moving Image (Faculty of Fine Arts, University of Lisbon) and supervised by Professor Madalena Xavier and Professor Jorge Ramos do Ó. In this project, a set of mediating devices for the exploration of movement was put into practice, aimed at describing, interpreting, and understanding how People Who Don't Usually Dance (PWDUD) experience 'inclusive modalities of movement'. The aim of this research is to refine pedagogical practice, as well as to improve these devices. A circular relationship was thus established between the gathered information in the project and the pedagogical context, specifically the Superior School of Dance (ESD) of the Polytechnic Institute of Lisbon (IPL). During the content analysis of the information collected, a series of trends emerged, one of which contains aspects related to 'group belonging', including the constant references that the PWDUD made about integration into the collective at the movement sessions. This emphasis on 'group belonging' led us to wonder whether the HSD students shared these aspects with the project's PWDUD. To answer this question, this article articulates and analyses information gathered about 'group belonging' in two contexts: 1. During the movement sessions with PWDUD; 2. in a discussion dynamized in a classroom context with ESD students.

Keywords

Dance pedagogy, Movement exploration, Group belonging, Kinesthetic self-knowledge

2 PhD thesis in progress (Faculty of Fine Arts /ULisbon, Institute of Education /ULisbon and Superior School of Dance /IPL), entitled: "Inclusive movement modalities for people who don't usually dance. An experimental study of movement exploration".

1 Introdução

Para a prossecução desta investigação optou-se por uma orientação prático-teórica através de uma metodologia designada como 'prática como inves-

tigação' (Spatz, 2015), estabelecendo assim uma relação circular entre a prática e a teoria (Pinheiro, 2023).

Foram dinamizados dois ciclos de sessões de movimento com PQNCD. Subsequentemente, desenvolveu-se uma análise de conteúdo da informação, inspirada na orientação fenomenográfica (Marton & Pong, 2007). Emergiu assim – através da análise dos testemunhos das PQNCD acerca das propostas das sessões –, um conjunto de cinco conceções designadas 'tendências': 1. Consciência do corpo e do movimento no espaço; 2. Pertença ao grupo; 3. Estados de espírito durante movimento; 4. Integração da música e do movimento; 5. Conversas interiores que acompanham as experiências cinestésicas.

A segunda tendência – 'pertença ao grupo' –, foi persistentemente mencionada pelas PQNCD, fazendo surgir a seguinte questão:

- a) Será que os estudantes da ESD partilham esta tendência com as PQNCD do projeto?

Posteriormente, para termos acesso às descrições dos estudantes acerca das suas experiências relativamente a esta conceção de 'pertença ao grupo', foi dinamizada uma discussão em aula, na qual os estudantes tiveram oportunidade de refletir sobre essas experiências. Ao compreendermos a importância que esta tendência assume, não só para as PQNCD do projeto, mas também para esses estudantes da ESD, colocámos a seguinte questão:

- b) Que intervenções poderão ser utilizadas nas aulas para explorar essa tendência de forma a torná-las profícuas, criando circunstâncias favoráveis ao desenvolvimento profissional dos estudantes?

Primeiramente, procederemos a um breve enquadramento teórico do estudo. Seguidamente, apresentaremos os principais aspetos metodológicos da investigação. Seguir-se-á a fundamentação da escolha dos participantes da investigação e a caracterização das PQNCD, a descrição dos ciclos de sessões de movimento dinamizados, e por fim, um enquadramento da participação dos estudantes da ESD. Posteriormente, descreveremos o dispositivo de recolha de informação e elaboraremos a descrição da análise das informações recolhidas. Numa fase seguinte, apresentaremos

em paralelo a análise dos relatos, quer das PQNCD, quer dos estudantes da ESD. Para concluir, teceremos ligações entre os comentários proferidos por estes dois grupos de participantes, encontrando igualmente relações com diversos aspetos mais abrangentes da investigação.

2 Breves considerações sobre o quadro teórico de referência

De forma geral, esta investigação segue princípios oriundos de diversos autores, que podem ser globalmente descritos por uma das formas que Lepecki (2013) encontrou para definir a sua noção de Coreopolítica enquanto "the formation of collective plans emerging at the edges between open creativity, daring initiative, and a persistent—even stubborn—iteration of the desire to live away from policed conformity" (p. 23).

Seguindo uma ideia que tenta igualmente preservar os percursos criativos, este estudo é orientado pela consciência de que, tal como Xavier (2017a) refere, é necessário "estabelecer um paradigma para a formação no âmbito da criação coreográfica contemporânea, caracterizado pela permeabilidade a princípios e modos de operar que promovam a afirmação de percursos criativos singulares" (p. 153). Ou seja, ao refletirmos sobre as intervenções que poderão ser utilizadas em âmbitos pedagógicos para explorar a 'pertença ao grupo', mantemos presente o quão indispensável é promover a singularidade dos percursos em contextos de dança, que não são exclusivamente pedagógicos, uma vez que se entrecruzam com processos de exploração do movimento e de criação coreográfica.

3 Breves considerações metodológicas

O paradigma metodológico em que se enquadra a investigação encara a prática como metodologia de investigação (Spatz, 2015), significando que, neste caso, as orientações fenomenológicas e hermenêuticas tomam uma direção pautada por métodos de observação de tipo qualitativo-interpretativo (Patton, 2015). Estas opções metodológicas decorrem das particularidades dos fenómenos estudados, face aos

quais uma metodologia 'mole' (*soft*) se ajusta melhor do que procedimentos 'duros' (*hard*) (Moscovici, 1988; Pinheiro, 2023).

A análise de conteúdo da informação inspira-se na orientação fenomenográfica (Marton & Pong, 2007), contendo observações surgidas durante as leituras da transcrição das reflexões produzidas pelos participantes, quer durante as sessões, quer enviadas posteriormente pela internet, quer ainda da discussão em grupo.

Ao referirmos que o estudo segue uma orientação do pensamento indutivo, ou seja, que parte do concreto para o abstrato e do singular para o geral, deveremos ter em conta que "le singulier ne se borne pas ici à confirmer des lois qui assureraient [...] la possibilité de la prévision. Leur idéal est au contraire de saisir le phénomène lui-même dans le concret où il se révèle unique" (Gadamer, 1996, p. 20). Portanto, o exercício da indução requer um tipo de *tato*, utilizando as faculdades do espírito, tais como "richesse de la mémoire et reconnaissance d'autorités", opondo-se à "activité d'inférence consciente d'elle-même, celle du scientifique voué à l'étude de la nature, repose totalement sur l'usage propre qu'il fait de son entendement" (Gadamer, 1996, p. 21).

Adicionalmente, a coreógrafa Cláudia Dias (entrevistada por Xavier (2017b)), que trabalhou enquanto intérprete com o coreógrafo João Fiadeiro, explorando assim a sua metodologia Composição em Tempo Real (CTR), utiliza essa ferramenta para os seus próprios processos de criação coreográfica. Dias (as cited in Xavier, 2017b) sublinha que "um dos princípios orientadores desta metodologia [...] é o 'não saber' [traduzindo-se] na ideia de que não controlamos o futuro e por isso só saberemos no fim" (p. 26), salientando ainda algo sobre a CTR que é especificamente útil para este debate. Dias (as cited in Xavier, 2017b) relewa o modo como "a CTR não produz peças, estas são produzidas pelas pessoas" (p. 28), conduzindo-nos a colocar a questão: na verdade, existem intervenções para explorar a 'pertença ao grupo'? Ou serão métodos como a CTR algo mais do âmbito da sugestão de pos-

síveis caminhos, que cada pessoa seguirá e escolherá, a partir das suas próprias idiossincrasias, ou nos termos da entrevistada, "os seus universos particulares"?

4 Fundamentação da escolha dos participantes do estudo

Para a escolha das 'pessoas que não costumam dançar' (PQNCD), estabeleceram-se dois critérios: 1) que fossem participantes sem uma prática de dança sistemática; e 2) pessoas interessadas em artes performativas ou práticas somáticas.

Os estudantes da ESD foram convocados para participarem numa discussão dinamizada para a recolha de informação para este estudo, com o intuito de, para além de termos acesso às reflexões da PQNCD, incluirmos comentários de pessoas que não só dançam diariamente, como estão a estudar dança no ensino superior. As perspetivas destes estudantes variam, alguns querem seguir a criação coreográfica, outros querem ser intérpretes e, outros, querem ainda enveredar por uma vertente pedagógica. Apesar desta variedade, todos eles já estudavam dança antes de entrarem na ESD e, em princípio, todos continuarão a estudar e a trabalhar nesta área. A pertinência da extensão do estudo a estes estudantes reside nas suas características de certa forma opostas às das PQNCD, permitindo-nos colocar em paralelo a mesma temática a dois grupos com características antagónicas, proporcionando eventuais consonâncias/dissonâncias das suas conceções. De alguma maneira, trata-se de pôr à prova a oportunidade de aplicar a ambientes da formação profissional em dança a nível do ensino superior aspetos cujo acesso foi permitido estudando PQNCD.

Todos os nomes dos participantes são fictícios, de modo a manter o seu anonimato.

4.1 Caracterização das PQNCD e descrição dos ciclos de sessões de movimento

Ambos os ciclos de sessões contaram com a participação de seis participantes com idades compreendidas entre os 23 e os 66 anos – com uma média das

idades de 46 anos. Todos os participantes deste grupo têm formação académica superior. Todos praticam ou praticaram atividades físicas (e.g. yoga, ginástica, natação, karatê, ténis, escalada), excetuando uma participante (professora de yoga), todos os outros estão ou estiveram implicados em práticas artísticas (e.g. desenho, pintura, teatro). Esta multiplicidade possibilitou o acesso a variadas perspetivas oriundas de pessoas com diferentes historiais. Foram organizados dois ciclos, sendo o primeiro composto por quatro sessões com a duração de duas horas cada e o segundo por uma sessão de quatro horas. Esse segundo ciclo foi uma consolidação do tipo de propostas de exploração do movimento desenvolvidas durante o primeiro (Pinheiro, 2023).

4.2 Breve enquadramento da participação dos estudantes da ESD

Os estudantes que participaram na discussão acerca da 'pertença ao grupo' frequentavam o segundo ano da Licenciatura em Dança na ESD. Esta conversa foi dinamizada por autora no âmbito da lecionação da UC Metodologias e Pedagogias II – Opção Dança Educacional (ano letivo 2022/2023). A turma era composta por catorze estudantes com idades compreendidas num intervalo entre os 19 e os 23 anos – com uma média de idades de 20 anos. No total, realizaram-se treze aulas, de duas horas cada, tendo sido escolhida uma aula, em que a primeira metade foi dedicada à dinamização da discussão acerca da 'pertença ao grupo'. Estas aulas foram estruturadas através de um enquadramento teórico e da sistematização dos temas, realizando-se exercícios práticos com a finalidade de serem encontradas formas de ensinar dança.

5 Breve descrição do dispositivo de recolha de informação

Durante e após as sessões de movimento com PQNCD, foram utilizados diversos meios de recolha de informação: entrevistas, pessoais e coletivas, conduzidas com maior ou menor estruturação prévia, situando-se num contínuo, em que um dos extremos

corresponde à conversa informal e o outro à entrevista com um guião semiestruturado, complementadas por notas de campo, assim como comentários escritos e orais produzidos pelas PQNCD. O objetivo das entrevistas pessoais, realizadas depois do primeiro ciclo de sessões, residiu no aprofundamento e elucidação desses comentários. Neste artigo, centramo-nos na análise da tendência 'pertença ao grupo', cruzando-a com os comentários feitos pelos estudantes da ESD, através de informações partilhadas coletivamente, recolhidas em conversa em grupo (Pinheiro, 2023).

6 Análise das informações recolhidas – tendência: 'pertença ao grupo'

6.1 Relatos das PQNCD

Iniciamos a descrição da análise das informações recolhidas no contexto da investigação com os participantes incluindo o modo como Miguel mencionou que pretendeu "encontrar o coletivo, o grupo, num indivíduo que não eu". Um outro exemplo que evidencia esta procura, expondo, porém, os obstáculos e deceções que essa procura abarcou para Constança: "sabia que devia comunicar com os outros corpos, mas a consciência do grupo não foi atingida por mim". Constança, analisando essa sua própria limitação, acrescentou: "quando [essa consciência foi atingida], foi de forma racional. Continuando, a participante tentou clarificar a racionalidade dessa consciência encontrada em termos de uma possível geometria da composição, que visualizava quando podia ver o grupo". Concluindo, Constança revelou a seguinte interpretação de carácter filosófico: "talvez tudo isto esteja implicado numa coisa que ando a pensar e que é a forma como a separação, que a maioria de nós vai fazendo do corpo, nos condiciona e nos impede de agir" (Pinheiro, 2023, p. 342).

As PQNCD, ao fazerem referência à 'pertença ao grupo', invocaram diversas experiências tais como 'harmonia', 'unísono' e 'sincronia' do movimento. Por exemplo, quando Carlos exteriorizou as suas expectativas sobre o futuro das sessões, declarou inicialmente uma certeza, i.e., "a convicção que faço parte de um

grupo que está a tentar encontrar uma qualquer harmonia/expressão” (Pinheiro, 2023, p. 342). Carlos esclareceu ainda o modo como decidiu fazer parte da proposta de improvisação, revelando, a sua procura de 'pertença ao grupo' (Pinheiro, 2023).

No seguimento deste comentário, Cláudia reparou na forma como um movimento uníssono acidental lhe instigou um sentimento de pertença, assim como uma sensação estética: “um sentimento... talvez de união... achei bonito” (Pinheiro, 2023, p. 342).

Em continuidade com a observação anterior, Leonor relatou numa outra ocasião que continha sincronia, salientando não só o movimento em uníssono, mas incluindo também um termo/conceito que as práticas destas sessões parecem conter, i.e., *natural*, relativamente ao surgimento de movimento em grupo de forma espontânea (Pinheiro, 2023). Leonor desenvolveu mais detalhadamente estas suas declarações, demonstrando a sua consciência de que, apesar de os movimentos não serem iguais para todos os participantes, não impedia que estivessem concentrados em fazer as suas próprias sequências com movimentos provenientes de uma recolha por mim sugerida. Leonor prolongou a descrição dessa sincronia que emergia da execução de tais sequências em simultâneo: “é sincronia para nós... mas é dissíncrono para os outros”. Esta observação, algo paradoxal, parece fazer emergir, quer uma nuance entre o que é ou não síncrono, quer a sua consciência relativamente ao olhar de alguém exterior ao processo e que, conseqüentemente, não teria acesso a essa sincronia. Este comentário parece revelar ainda a sua noção de tomar consciência de si própria através do olhar de outra pessoa (Bleeker, 2008), mesmo que esse olhar não esteja a acontecer nessa circunstância, e que seja apenas uma especulação sua.

Adicionalmente, Cláudia evocou um comentário que tinha feito sobre o momento de uníssono/sincronia acidental com Miguel, no qual não só se conectou com as pessoas à sua volta, mas também com o seu corpo. Cláudia reconstruiu retrospectivamente um sentido estético da sua experiência, descrevendo esse momento: “achei interessante o facto de ele estar fazendo mais ou menos a mesma coisa que eu estava fazendo só de uma

maneira própria dele e eu estava fazendo da minha maneira própria [...] acho que tem valor estético”. Ao apreciar a estética desse momento, Cláudia valorizou sobretudo o sentimento de 'pertença ao grupo' que a situação lhe proporcionou, acrescentando a ideia de criação de *uma terceira parte* que pertenceu aos dois. Essa observação parece-nos extremamente sugestiva neste contexto de exploração do movimento, que claramente conteve elementos da criação coreográfica. Aprofundando os seus comentários, Cláudia ponderou a razão pela qual uma tal criação espontânea tivesse coincidido com uma sensação de conexão e perguntou: “o que é o oposto de improvisado? A resposta foi dada com uma sugestão: coreografado? Cláudia confirmou, completando: [por] não ter sido algo coreografado deixou a experiência mais... emocional...” A participante parece indicar que, ao relembrar-se dessa experiência, encontrou uma conexão entre improvisação e emoção, excluindo a coreografia, o que nos conduz a colocar a seguinte questão: será que dentro da improvisação não existirá um processo coreográfico que se desenvolve de forma implícita, participando na constituição de uma consciência de grupo?

Aludindo ao *flocking*¹, Miguel descreveu o modo como encarou este exercício, que parece ser especialmente propício a experiências relacionadas com a 'pertença ao grupo', salientando a sua possibilidade transformativa:

gosto muito da transformação das pessoas dentro do grupo e o *flocking* é... parece-me um exercício perfeito para isso, porque cada pessoa muda de papel... continuamente... mas no momento em que muda também... passa a própria energia às outras pessoas...

Esta declaração encontra paralelismos com a ideia de 'poética da relação' concebida por Glissant (2010), segundo a qual, cada identidade é ampliada através da relação com o outro, quando acompanhada pelo princípio do pensamento rizomático. Miguel adicionou

1 Exercício cuja premissa é ter todo o grupo a movimentar-se como um só, trocando quem lidera o movimento, cada vez que se muda de direção, tal como os bandos de pássaros e os cardumes fazem.

ainda uma outra conceção sua sobre o *flocking*, fazendo surgir um outro conceito, que se relaciona a esta tendência: a *energia*, conduzindo-nos a interrogar: o que é a energia? Miguel descreveu uma situação que decorreu ao longo de um exercício em que eu propus uma improvisação, que incluía decisões de composição, aludindo à relação entre as opções introduzidas no exercício e a dinâmica do grupo de participantes, o que remete para a noção de toque de Barad (2012) acerca da ligação entre o toque e a alteridade, propondo que a proximidade inerente ao toque torna possível um aproximar ao outro, semelhante ao quão próximos cada um de nós é de si próprio.

Articulando a harmonia, a música e a 'pertença ao grupo', Leonor criou uma ligação entre experiências cinestésicas que foram possíveis apenas graças à sensação dessa pertença. A noção de inclusão cinestésica que Leonor expressou ter experienciado nas sessões parece ter-lhe permitido uma disponibilidade para explorar os seus movimentos não habituais no seu quotidiano: "apercebes-te de que o teu corpo até consegue fazer coisas que nem saberias que ele conseguiria fazer..." Leonor parece ter tomado consciência de uma variedade de possibilidades corporais, à qual, de outra forma não teria acesso. No final da entrevista, Leonor revelou o modo como o sentimento de 'pertença ao grupo', possibilita processos de autodescoberta no decorrer das sessões: "para poderes ser verdadeiro... e poderes-te abrir... tens que confiar... porque se não confias... não te vais expor". Continuando, fez alusão à importância e necessidade deste sentimento para que o processo decorra: "não são palavras... não estás a contar uma coisa pessoal e interior tua [...] ao estares a movimentar o teu corpo... não da forma como tu te movimentas no teu dia-a-dia [...] começas a questionar... mas eu sou assim?" Este excerto do seu relato evidencia a importância da 'pertença ao grupo' devido ao lugar de vulnerabilidade em que os participantes se colocavam ao movimentarem os seus corpos de novas formas. Ao constatar a importância desta pertença, Leonor interrogou-se sobre a possibilidade de conter em si própria uma variedade

de formas de ser, revelando uma significativa afinação no seu processo de autodescoberta através do movimento. Leonor acrescentou ainda: "eu também sinto isso [...] sentias que... não sou a única [...] e acho que é por isso que foi tão importante estar... ter um grupo acolhedor." Esta conclusão da participante parece evidenciar um processo de identificação e de reconhecimento de si própria nas descrições de outros participantes. Esta identificação aparenta ter aumentado a sua empatia com o grupo, assim como um desenvolvimento aprofundado da sua consciência de si própria.

As considerações dos participantes que conduziram à criação desta tendência parecem relacionar-se com um evitar da solidão através da permanente busca de ligação e aproximação aos outros, que, tal como anteriormente referido a partir das ideias de Barad (2012), estará sempre aquém da proximidade que encontramos connosco próprios. Ou seja, a 'pertença ao grupo', talvez seja uma tentativa de afastamento da solidão que, mais uma vez, começa dentro de nós.

6.2 Relatos dos estudantes da ESD

Logo a partir do primeiro comentário, os estudantes da ESD enfatizaram a ligação entre o sentimento de 'pertença ao grupo' e o movimento. Por exemplo, Rita expressou as suas considerações relativas e este sentimento e à qualidade de movimento:

isso da pertença ao grupo é importante... principalmente no nosso meio [dança]... porque eu sinto que se o ambiente do grupo não estiver de acordo [...] a nível de movimento [...] não deixa fluir... então o corpo fica muito preso...

Rita sublinhou a sensação corporal que experienciou quando não se sentia integrada no grupo, o que por um lado parece refletir a sua experiência interior de estagnação devido ao ambiente gerado pelo grupo, e por outro, inibir a sua expressão cinestésica. Rita identificou uma outra inibição que esta carência gera: "então não há tanto aquela conversa entre dois corpos". Desta forma, Rita partilha o seu reconhecimento

da forma como tal carência impede a comunicação, neste caso, cinestésica. Seguidamente, Rita acrescentou: “acabamos por não aprender nada...” Este comentário revela a interligação que a estudante encontra entre a falta de ‘pertença ao grupo’ e as dificuldades que daí podem advir em processos de aprendizagem. Adicionalmente, Rita mencionou: “mas eu também acho que isso da pertença ao grupo... em termos [...] educacionais [...] depende também obviamente do grupo em si... dos alunos... mas principalmente do ambiente que o professor mantém dentro da aula...” Esta sucessão de associações clarifica pertinentemente o modo como a sensação de ‘pertença ao grupo’ numa turma depende da relação pedagógica estabelecida entre o professor e os estudantes, segundo o modo como o professor a estabelece, tendo em conta que tal relação depende quase inteiramente do pedagogo. A título de exemplo, Rita relatou:

quando o professor chega na aula e... nem bom dia... nem boa tarde... só começa a aula assim [...] acaba por transparecer para o grupo [...] e eu sinto mesmo que a aula em si é uma coisa muito pesada e a própria movimentação em si [...] sinto que é sempre em esforço...

Estas declarações ilustram eloquentemente o modo como a qualidade da relação pedagógica estabelecida num curto espaço de tempo, logo no início da aula, influencia as condições de aprendizagem e a própria qualidade do seu movimento. Rita acrescentou que, nesses casos, acaba por se sentir excluída e desmotivada: “não estou aqui por gostar mesmo [...] mas porque tenho que estar aqui...” Esta confissão elucida a experiência de uma estudante que tem apenas uma motivação extrínseca, em vez de intrínseca, tornando o trabalho de aula muito mais difícil e inconsequente daquilo que poderia e deveria ser.

Em contrapartida, a relevância do papel do professor no estabelecimento da relação pedagógica com os estudantes e, conseqüentemente, para o desenvolvimento de um sentimento de ‘pertença ao grupo’

contém igualmente possibilidades enriquecedoras. Nesse sentido, Rita descreveu uma situação oposta à anterior: “o professor chega e diz bom dia [...] nem é preciso estar a alongar muito o início [...] simplesmente ter vontade de estar a dar aula...” Tudo leva a crer que Rita considera que, para o estabelecimento de uma relação pedagógica bem-sucedida, não só não existe uma receita específica a seguir, como esta não depende apenas do que o professor decide fazer, mas, sobretudo, do modo como o faz. Na verdade, a estudante não manifestou nenhuma exigência particular para se sentir bem nas aulas, referindo-se tão simplesmente à importância de o professor demonstrar empatia pelo grupo, fator que eventualmente potencia o seu próprio empenho.

Por seu lado, Clara referiu o efeito que a atitude dos estudantes tem no grupo em aulas de dança: “nós em dança temos que estar sempre muito preparados e disponíveis para o que vamos fazer... porque se eu não entrar já com essa disponibilidade... os outros também vão sentir isso... vai influenciar o grupo...” Este relato evidencia claramente o modo como o ‘estado de espírito’ de uma pessoa pode drasticamente alterar o ‘estado de espírito’ geral de um grupo que esteja a praticar/explorar o movimento. Clara salientou igualmente o impacto que a postura dos professores pode ter em contextos de ensino da dança, revelando a importância que a estudante atribui ao trabalho de exploração do movimento coletivo, ressoando com o conceito de Coreopolítica (Lepecki, 2013). As declarações das estudantes sobre o efeito potencialmente devastador ou estruturante do relacionamento entre os professores e os estudantes e dos estudantes entre si, evoca a injunção de Lepecki (2013) relativamente à tarefa da bailarina que tem particular urgência na sociedade em que vivemos, que “has redefined the entire social-political field in regards to the question of moving freely, and of imagining and enacting a politics of movement as a *choreopolitics of freedom*” (p. 15).

No seguimento das suas observações acerca da relação pedagógica, Rita acrescentou: “quando o professor se mostra aberto para explicar... ou para repetir

os exercícios... ou para falar pessoalmente com cada um sobre as dificuldades... tudo flui..." Rita, ao referir exemplos concretos em que considera que o professor ajuda a proporcionar um sentimento de 'pertença ao grupo', utilizou outra vez o verbo 'fluir' que se relaciona com a qualidade do movimento. Para além desta constante relação entre a 'pertença ao grupo' e o movimento, a estudante adicionou:

isso ajuda muito mais no desenvolvimento pessoal... e também em grupo... porque quando o professor está assim mais tenso... nós tendemos a ficar mais calados... e a não interagir tanto... e quando o professor já está mais tranquilo [...] acho que temos mais momentos de [...] convívio...

Rita aparenta relacionar o 'estado de espírito' do professor com o dos estudantes e, simultaneamente com os estados cinestésicos de ambos.

Por seu lado, Clara referiu a importância e influência que também o 'estado de espírito' dos bailarinos/estudantes tem no alcance ou carência de um sentimento de 'pertença ao grupo': "para que cada um sinta que pertence ao grupo [...] temos que entrar no sítio já com uma postura de disponibilidade... de estarmos recetivos ao que os outros têm para nos dar... e também dar algo de nós..." Para além de sublinhar a necessidade de existir um clima de adaptabilidade e de abertura, Clara aparenta também destacar a generosidade e reciprocidade na comunicação, essenciais para se trabalhar criativamente. Continuando, Clara acrescentou: "para pertencer ao grupo... sinto que tem que haver um espaço de partilha em que nos sintamos confortáveis... para que sejamos capazes de nos mostrar... sem estarmos a autocriticar-nos... e autojulgar-nos... e isso em relação aos outros também..." Este ponto referido por Clara parece ser uma espécie de complemento ao seu comentário anterior, adicionando a necessidade de haver abertura para a exposição e até mesmo para a vulnerabilidade, fundamentais para poder existir 'pertença ao grupo' em ambien-

tes de criação artística. Clara declarou ainda: "mas que seja mesmo um espaço livre [...] estamos juntos e... eu não consigo fazer isto... se calhar se eu não tiver também a tua ajuda... ou se tu não estiveres comigo a fazer ao mesmo tempo..." É curioso ter acesso a esta relação entre liberdade e uma certa dependência da comunidade para o desenvolvimento deste tipo de trabalho explicitado pela estudante. Estas declarações remetem-nos para as conceções de Benjamin (2011), relativamente a "uma generalização de um saber profissional tornado acessível a todos" (p. 482), que seria uma forma de se construir "uma prática partilhada por toda a comunidade". A afirmação de Clara conduziu-nos a compreender melhor a pertinência da noção de Lavender (2009) acerca da "community as collective responsibility" (p. 384) no âmbito da pedagogia da coreografia. Para além de realçar essa impossibilidade de se alcançarem certas coisas sem a colaboração de outros, a relação sugerida por Clara conduz-nos também a enfatizar o modo como esse *espaço livre*, ou seja, tal liberdade apenas pode ser determinada através do estabelecimento dessa 'responsabilidade coletiva'.

Num sentido idêntico, Vera sublinhou: "acho que esta ideia de grupo e de pertencer a um grupo... principalmente nas nossas aulas [...] acho que é termos consciência de que nós estamos todos aqui com o mesmo objetivo [...] que é aprender..." Estas declarações parecem orientar-se para a conceção de uma consciência coletiva, em que os estudantes têm em mente finalidades comuns. Continuando, Vera afirmou:

depois cada um leva estas bases como quer... e então acho que se todos nós estivermos aqui mesmo... ok, eu estou aqui para isto... portanto vou levar isto numa boa [...] com responsabilidade [...] e não levar as coisas para um bocado mais tenso...

Aqui, a atenção volta a ser direcionada para a tal relação, mencionada por Rita, entre o 'estado de espírito' dos estudantes e a sua ligação ao movimento. Curiosamente, Vera

atribuiu, igualmente, importância à 'responsabilidade coletiva' necessária para o profundo desenvolvimento dos estudantes em aulas de técnica de dança. Vera avançou os seus argumentos expandindo essas observações:

se tivermos todos consciência uns dos outros e... estou aqui para isto... mas não vai ser só isto... há todo um mundo lá fora... então vamos aproveitar e relacionar tudo o que nós fazemos dentro de uma sala de aula... com as pessoas que estão connosco na sala... mas que na verdade também as conhecemos do lado de fora...

Vera expressou a sua consciência acerca da abertura de horizontes que tem em consideração mesmo enquanto está num contexto escolar, i.e., uma consciência de que partilha experiências com os seus colegas fora da escola e que é provável que trabalhe com vários deles depois de terminar os seus estudos. Em modo de conclusão, Vera interligou algumas das suas ideias expostas acima: "não estarmos aqui todos um bocado a fazer um esforço... para estar aqui... levar... esta pertença do grupo... termos todos consciência... uns dos outros..." Este resumo das suas convicções acerca da 'pertença ao grupo' no seu contexto educacional, elucida claramente o modo como esse sentimento surge do trabalho coletivo da exploração do movimento, de forma consciente e responsável.

Por seu lado, Soraia fez alusão a uma outra circunstância que considera afetar o sentimento de 'pertença ao grupo' em aulas de dança:

uma coisa que influencia também bastante é o grau de competitividade da turma [...] já estive em turmas em que havia um grau de competitividade maior... e pouca interajuda entre os alunos [...] como também já estive numa turma em que a interajuda era melhor... havia mais o senso de partilha... de escutar... e falar com o outro... acho que isso também é uma coisa bonita da dança...

A estudante criou uma relação entre o grau de 'competitividade' numa turma e a 'interajuda', parecendo salientar a necessidade de uma comunicação efetiva entre os colegas, expressando igualmente um efeito estético que surge

quando todas estas componentes se interligam no contexto pedagógico. De forma a exemplificar as suas considerações, Soraia reiterou: "senti mais nesta universidade... a fazer *jams*²... ou em aulas em si... quando alguém chega ao pé de mim [...] diz... isto é mais assim... mesmo ajudar-me nas correções... ou eu dar correções ao outro..." Tudo leva a crer que a estudante valoriza este tipo de retroação entre colegas enquanto forma de desenvolvimento pessoal e do grupo. Soraia adicionou: "nas *jams*... ouvirmos e escutarmos o outro [...] *contact improv*... acho que isso é uma das coisas mais bonitas da dança... a partilha..." A estudante volta a salientar a importância que atribuiu à comunicação e à *partilha* ao longo de experiências cinestésicas, adjetivando essas situações, mais uma vez, enquanto características *bonitas da dança*. Soraia foi a primeira estudante a referir-se à importância das *jams* para a construção de um sentimento de 'pertença ao grupo' na turma, mas, na verdade, este foi um comentário geral, sendo repetido diversas vezes por vários estudantes, que destacaram a atitude de disponibilidade que incorporam nesse tipo de espaço de partilha sem autocrítica.

No decorrer da conversa, Rita evidenciou um outro aspeto que experienciou em aulas de dança e que afetou o sentimento de 'pertença ao grupo' nesse contexto: "o medo do julgamento... isso já aconteceu algumas vezes [...] e eu percebi que foi nessa época [...] que eu sentia que existia isso [...] não estava integrada no grupo [...] e perdi-me..." Para além de expressar a relação que discerniu, através de várias experiências, entre a falta de integração no grupo e ameaças de julgamento, Rita manifestou um sentimento de desorientação quando não é criada uma noção de 'pertença ao grupo'. Elaborando estas suas observações, a estudante afirmou:

como estava sempre com esse medo... tinha coisas que eu tinha dificuldades... e em vez de tentar [...] e errar várias vezes... não [...] agora já não faço mais... porque estou a fazer mal... em vez de ser ao contrário...

2 A estudante refere-se a momentos de experimentação em dança improvisada favoráveis à prática de *Contact Improvisation* que prevêem a exploração do movimento num contexto de duetos improvisados (Paxton, 1975).

Parece que um tal receio de ser julgada pelos colegas, inibiu Rita de experimentar movimentos com os quais não estava familiarizada e/ou que considerava mais exigentes e que, portanto, poderiam propiciar enganos e/ou fracassos ao serem executados, que seriam alvos de julgamentos de valor. Este comentário conduz-nos a considerar o modo como a carência do sentimento de 'pertença ao grupo' num contexto de ensino da dança pode inibir os estudantes de experimentarem novos movimentos, ou arriscarem fazer movimentos que considerem difíceis. Consequentemente, essa carência pode inibir o desenvolvimento prazeroso que práticas cinestésicas incorporam, quando as pessoas que as experienciam reúnem certas condições, tais como o sentimento de 'pertença ao grupo'. Rita interligou essas experiências de inibição com a retroação entre colegas anteriormente referida por Sofia, especulando: "se calhar [...] corrigir... a outra pessoa... ou ser corrigida [...] ter-me-ia ajudado a ultrapassar essa dificuldade [...] do meu medo e da minha dificuldade em estar dentro do outro grupo..." Ao retornar o comentário partilhado pela colega, Rita expôs claramente a sua intuição relativa à possibilidade de tal retroação ter capacidade de auxiliar no desenvolvimento do sentimento de 'pertença ao grupo' e, portanto, excluindo, ou pelo menos diminuindo, os seus receios relativamente ao olhar de quem a observa a dançar. Tal como aconteceu com outros comentários feitos pelas PQNCD, esta observação parece evocar ideias desenvolvidas por Bleeker (2008) sobre a relação de oposição entre um corpo que é visto e um corpo que é sentido.

Aprofundando o tema da retroação entre estudantes, Vera adicionou:

nós fazemos algumas *jams* [...] pelo menos eu sinto que quando vejo alguma coisa que eu realmente gosto... depois... em conversa com a pessoa... digo [...] gostei imenso daquilo que tu fizeste [...] acho que isso em contexto de aula também é super bom.

A estudante revela decisões de comunicação que surgem em *jams*, sugerindo que tais opções estejam igualmente presentes em situações de aula. Vera acres-

centou uma outra proposta: "se nós virmos nos outros... mesmo que seja erros ou coisas menos bem feitas... se calhar levamos isso para uma introspeção... e vemos [...] será que eu estou a fazer assim..." Esta sugestão conduz-nos a realçar características das 'técnicas de dança' descritas por Foster (1997), concebendo-as enquanto mecanismos de conhecimento, formas de viver, de experienciar e de construir o corpo. Estas técnicas corporais/cinestésicas são conjuntos de movimentos codificados, repetíveis e transmissíveis, incluindo experiências, imagens e concepções do corpo e do *self*. Tendo estas concepções em mente, torna-se clara a pertinência da sugestão feita por Vera relativamente à retroação entre estudantes no contexto do ensino da dança, e a introspeção que daí pode surgir, proporcionando atualizações do *self*. Vera acrescentou:

falar com a pessoa... e tentar ajudar [...] uma crítica construtiva... um ato de tentar ajudar e não de rebaixar [...] para efetivamente melhorar... quando há isso... há entreaajuda [...] leva... a estarmos todos bem... concentrados naquilo que estamos a fazer...

Este tipo de retroação parece também enaltecer a concentração do grupo, assemelhando-se com algo anteriormente referido por Soraia acerca da relação da *competitividade* em aula e da *interajuda* entre estudantes.

Continuando, Clara trocou o contexto da dança para o do teatro, pois tem experiências em ambos e encontra paralelismos:

também já tive algumas experiências em que estamos a montar uma peça de teatro... e há metade das pessoas que não sabem o texto... porque não quiseram saber... e depois de repente... é para apresentar [...] e há muita coisa em falha... as pessoas não estão unidas para o projeto [...] mas quando chega o último momento... toda a gente dá tudo para que a peça corra bem...

Este episódio revela o sentido de responsabilidade que lhe parece essencial existir para com o grupo, a tal 'responsabilidade coletiva' anteriormente referida e

que provavelmente acentua tal sentimento de pertença, proporcionando a confiança no trabalho uns dos outros. Prosseguindo, Clara declarou:

quando nós estamos a trabalhar em conjunto [...] temos um objetivo... e por mais que os outros se estejam a baldar [...] devíamos ter quase uma conversa do género... porque é que estás a agir assim... não achas que estás a afetar o resto do grupo [...] até te posso ajudar... também não devemos só ignorar...

Este testemunho de Clara revela nitidamente a sua preocupação com o funcionamento dos grupos em que trabalha e a necessidade de diálogo sobre as suas dinâmicas em contextos de criação e de performance.

Referindo-se ao contexto das *jams*, Rita adiciona mais uma característica relevante para a 'pertença ao grupo': "eu sinto que uma das coisas para nos conhecermos melhor... e para me sentir dentro do grupo... é as *jams* [...] estamos num ambiente diferente... em que temos muita liberdade... e que estamos [...] a conhecer-nos uns aos outros..." As *jams* aparentam criar possibilidades de comunicação entre o grupo através de experiências cinestésicas que proporcionam ligações entre os estudantes que, de outra forma, não se criariam, permitindo uma compreensão através da experiência de novas percepções de si próprios, assim como dos outros, gerando tanto autoconhecimento, como conhecimento dos colegas. As declarações de Rita acerca das *jams*, remetem-nos para os 'modos somáticos de atenção' examinados por Csordas (1993) através da dialética entre a 'consciência perceptiva' e a 'prática coletiva' enquanto forma de elaborar a incorporação como um domínio metodológico, permitindo a passagem de uma compreensão da percepção como um processo corporal. Tais 'modos somáticos de atenção' são formas culturalmente elaboradas de atenção ao corpo e com o próprio corpo no meio envolvente, incluindo a presença incorporada de outros. Tendo em conta esta análise de tais modos, tudo leva a crer que estes momentos de experimentação em dança improvisada (*jams*) são favoráveis à concentra-

ção sobre e no 'corpo próprio', assim como nos corpos dos outros. Ao alargarem o campo em que podemos procurar fenómenos de percepção e atenção, tais experiências tornam possível a tomada de consciência do nosso corpo, que nos informa sobre o mundo e sobre quem nos rodeia. Rita comparou ainda o contexto das aulas de técnica com o das *jams*:

Num ambiente técnico... nós não temos tanto essa liberdade... então acabamos por fazer a estrutura da aula [...] mas na *jam* não... estamos lá todos com um propósito... todos juntos... a fazer uma coisa... em grupo... e acho que isso é mesmo muito bonito... é um momento de partilha e de escuta...

Ilustrando o modo como talvez seja mais fácil que as aulas de técnica de dança resvalam para movimentos coreopoliciados, enquanto as *jams* aparentam ser um dispositivo que torna mais acessível o desenvolvimento de condições necessárias para que os estudantes experienciem movimentos coreopolitizados (Lepecki, 2013). Já definimos o termo Coreopolítica anteriormente, por ser uma noção que tem orientado esta investigação e por nos remetermos às suas ideias inerentes quando PQNCD e/ou estudantes referem experienciar sensações de liberdade enquanto dançam. Por outro lado, o "movimento Coreopoliciado" é definido por Lepecki (2013) enquanto "any movement incapable of breaking the endless reproduction of an imposed circulation of consensual subjectivity, where to be is to fit a pre-choreographed pattern of circulation, corporeality, and belonging" (p. 20). Neste caso, a forma como Rita exprimiu sentir dificuldade nas aulas de técnica de dança ilustra a definição de Coreopolícia, referindo-se à repetição de uma estrutura de movimentos pré-definida em que as suas intencionalidades pessoais acabam por ser diluídas pela rotina imposta por outrem.

No final da conversa, Guilherme fez uma observação que adicionou novas nuances à discussão, referindo-se à importância das *jams* no seu percurso artístico:

“é uma das maneiras mais fáceis de entender o quanto... no contexto de pertença... a entrega... é o outro lado da moeda...” O seu comentário sublinha a relação circular entre uma atitude de confiança, ou, no seu termo, de ‘entrega’, e o sentimento de ‘pertença ao grupo’; um aspeto dependendo do outro para o desenvolvimento mútuo. Curiosamente, ao longo da dinamização de sessões no âmbito do Laboratório Coreográfico do Fórum Dança³, foi igualmente partilhado, pelos participantes, a ideia segundo a qual uma das facetas que consideravam mais importante num grupo, quando estavam num contexto de criação coreográfica ou de improvisação/exploração do movimento, era precisamente a ‘entrega’, tanto aos seus próprios corpos e movimentos, quanto ao grupo. Prosseguindo, Guilherme fez uma comparação entre esse tipo de situações nas *jams* e nas aulas de técnica:

normalmente numa *jam* [...] só o facto de toda a gente estar ali focada... a entregar-se ao momento em si... não em [...] mostrar a técnica [...] isso muda toda a atitude... toda a gente acaba por ser influenciada por esse pensamento...

Esta reflexão conduz-nos a considerar o modo como esta relação entre pertença e entrega poderá desenvolver um pensamento coletivo profícuo, assim como experiências realmente coletivas. Guilherme aprofundou esta sua conceção:

quando nós temos um ambiente [...] no qual nós nos inserimos... e se nós o quisermos analisar... ou pôr em causa a estrutura do mesmo... não podemos ter uma visão de *watchtower*... como se não estivéssemos dentro desse ambiente... porque isso já começa a desestabilizar aquele equilíbrio energético... em que... toda a gente precisa de ter a mesma entrega...

É interessante compreender o modo como Guilherme se apercebeu, ao longo das suas experiências em *jams*,

3 Uma das autoras dinamizou cinco sessões (duas horas de duração – 22 e 29 de março, 5, 12 e 19 de abril, 2023) neste laboratório a convite da Professora Maria Ramos – organizadora do curso.

do seu interesse em interrogar a organização e a disposição dos contextos em que se move. Não obstante, o estudante acrescentou algo subtil neste questionamento, i.e., compreendeu que quando se pertence a algo verdadeiramente coletivo, é inadequado ver essas situações de fora, mesmo em momentos de interrogação acerca dessas experiências. Guilherme ilustrou esta sua conjectura com algo mais concreto:

estou de fora... para avaliar [...] só que a minha atitude também vai influenciar outras atitudes... e toda a gente desligada... a tentar ver o ambiente lá de fora... mas não há ambiente para ver de lá de fora... porque não há ambiente lá dentro...

Este pensamento parece desenvolver-se em espiral no discurso do estudante, pois é complexo e algo difícil de discernir, apesar de ter origem em experiências práticas.

Este género de comentários coaduna-se com reflexões relativas à problemática geral deste estudo, considerando que “o outro lado da intencionalidade, a parte de trás da consciência, por assim dizer [é a nossa] consciência do corpo” (Gil, 2004, p. 1). Parece-nos que, manter este ‘outro lado da intencionalidade’ desenha a forma em espiral, quer das finalidades e questões da investigação, quer desta tendência. A ideia de que “a consciência do corpo é antes de mais impregnação da consciência pelo corpo” (p. 2) constitui uma ilustração deste tipo de espiral, que pode também ser encontrada nos ditos dos estudantes e PQNCD.

7 Considerações finais

Globalmente, tivemos acesso à compreensão do modo como o sentimento de ‘pertença ao grupo’ é importante para os estudantes aperfeiçoarem a técnica, trabalharem criativamente e improvisarem, sublinhando a forma como tal sentimento influencia as suas qualidades de movimento. Comparativamente, as PQNCD mencionaram mais frequentemente a relação entre esse sentimento de ‘pertença ao grupo’ com a harmonia e a sincronia – presente tanto nos movimentos

em si, como nas sensações cinestésicas mais subtis e menos visíveis. Apesar desta distinção entre os dois grupos, em ambos os casos, a ênfase é colocada no movimento e nas diversas experiências que daí surgem, ou que, por outro lado, geram mais movimento. Acresce que, ambos os grupos revelaram encontrar relações circulares entre essas experiências de movimento, em que se sentiam parte do grupo, e experiências de autodescoberta cinestésica, conduzindo-os ao aprofundamento do seu autoconhecimento cinestésico. Tudo leva a crer que os estudantes da ESD não têm hábito de discutir acerca destas temáticas, parecendo não haver espaço para tal. Apesar desta eventual lacuna, é surpreendente a consciência lúcida que expressam acerca desta questão e das suas implicações pedagógico-artísticas.

Relativamente às possíveis formas de intervenção pedagógica que por certo facilitarão dinâmicas que, não só valorizem a 'pertença ao grupo', mas que também incentivem o desenvolvimento deste tipo de sentimentos, consideramos que tais intervenções devem promover características presentes tanto nas *jams* – repetidamente referidas pelos estudantes – como, por vezes, nas 'modalidades inclusivas de movimento' experienciadas pelas PQNCD⁴. Ou seja, estamos em sintonia com a perspetiva de Lavender (2009) acerca da necessidade de abordagens pedagógicas baseadas em práticas artísticas dialógicas com o intuito de promover "a collaborative 'open work' orientation [sharing] both the pleasures and the responsibilities of collective creation" (p. 383).

Tanto no âmbito da investigação, como no âmbito da nossa experiência enquanto docentes da ESD, interessamo-nos no processo e conduzimos os participantes e os estudantes a conferirem-lhe a devida importância. No âmbito destas reflexões, ponderamos as finalidades das sessões de movimento, assim como das nossas aulas. Na relação pedagógica

chamamos a atenção para os processos (e.g. qualidade do movimento, pensamento no movimento, exploração do movimento), para promover processos de pensamento e exploração, em vez do método de evacuação em que, antes se enche o recipiente e depois os estudantes esvaziam esse conteúdo em momentos de avaliação. A este propósito, Gadamer (1996) observa que o termo formação (*bildung*) "désigne plus le résultat du processus [...] que le processus même, c'est en vertu d'un transfert [...] du devenir à l'être" (p. 27). Sugerindo ainda que em rigor "la formation ne peut pas être à proprement parler un but [...] à moins que ce ne soit dans la perspective de l'éducateur, qui relève de la réflexion". Tal deslocamento de intencionalidade, valorizando o processo, em vez de apenas o resultado, parece ligar-se especialmente a comentários dos estudantes quando comparavam situações em aulas de técnica de dança com as *jams*. Os estudantes referiram o modo como no primeiro contexto se sentem quase forçados a 'mostrar a técnica', enquanto o segundo abre possibilidades para a construção coletiva de responsabilidade e atenção comum, gerando assim um sentimento de 'liberdade' e de 'pertença ao grupo'.

No âmbito da criação coreográfica e da educação artística em dança, Neto, Fernandes e Xavier (2020) refletem sobre a função/formação do bailarino-intérprete, sugerindo um atenuar das separações entre a arte e a educação, através da conceção segundo a qual, os processos de criação coreográfica oferecem uma oportunidade para interligar os atos de criação e de aprendizagem.

Face ao exposto, almejamos que as nossas intervenções se afastem de forma intencional do "movimento Coreopoliciado", assim como de dinâmicas que façam emergir 'coreografias de conformidade' (Lepecki, 2013). Em contrapartida, somos incentivadas a desenvolver intervenções que formem "planos coletivos" através de uma "Coreopolítica da liberdade". Apesar de Lavender (2009), se referir especificamente a contextos pedagógicos e Lepecki (2013), se referir à criação coreográfica e ao movimento de uma forma mais abrangente, sem precisar o modo como as suas

4 Tese de doutoramento em curso (Faculdade de Belas-Artes/UL, Instituto de Educação/UL e Escola Superior de Dança/IPL), intitulada: "Modalidades inclusivas de movimento para pessoas que não costumam dançar. Um estudo experimental de exploração do movimento"

conceções poderão ser integradas em âmbitos pedagógicos, colocámos estes autores em diálogo. Ambos nos auxiliam a conceber formas de trabalho que coincidem com os nossos ideais enquanto docentes/investigadoras, ambicionando que as nossas intervenções vão ao encontro igualmente dos desejos das pessoas com quem dinamizamos o nosso trabalho artístico, pedagógico e de investigação prático-teórica.

Contribuições das autoras

Conceptualização, I.Z.P. e M.X.; Curadoria de dados, I.Z.P.; Análise formal, I.Z.P.; Aquisição de financiamento, I.Z.P.; Investigação, I.Z.P.; Metodologia, I.Z.P.; Administração do Projeto, I.Z.P.; Recursos, I.Z.P.; Supervisão, M.X.; Validação, M.X.; Visualização, M.X.; Redação do rascunho original, I.Z.P. e M.X.; Redação – revisão e edição, M.X..

Referências bibliográficas

- Barad, K. (2012). On Touching - The Inhuman That Therefore I Am. *A Journal of Feminist Cultural Studies*, 23(3), 206–223. <https://doi.org/10.1215/10407391-1892943>
- Benjamin, W. (2011). *Origem do drama trágico alemão*. Autêntica.
- Bleeker, M. (2008). *Visuality in the theatre: The locus of looking*. Palgrave MacMillan.
- Csordas, T. J. (1993). Somatic modes of attention. *Cultural Anthropology*, 8(2), 135-156. <http://www.jstor.org/stable/656467>
- Foster, S. L. (1997). Dancing Bodies. In J. C. Desmond (Ed.), *Meaning in motion: New cultural studies of dance* (pp. 235-257). Duke University Press.
- Gadamer, H.-G. (1996). *Vérité et méthode*. Editions du Seuil.
- Gil, J. (2004). Abrir o Corpo. In T. M. G. Fonseca & S. Engelman, (Eds.), *Corpo, arte e clínica* (pp.1-11). Ed.UFRGS.
- Glissant, É. (2010). *Poetics of relation*. The University of Michigan Press.
- Lavender, L. (2009). Dialogical practices in teaching choreography. *Dance Chronicle*, 32(3), 377–411. <https://doi.org/10.1080/01472520903276735>
- Lepecki, A. (2013). Choreopolice and choreopolitics: Or, the task of the dancer. *TDR/The Drama Review*, 57(4), 13-27. https://doi.org/10.1162/DRAM_a_00300
- Marton, F., & Pong, W., Y. (2007). On the unit of description in phenomenography. *Higher Education Research & Development*, 24(4), 335–348. <https://doi.org/10.1080/07294360500284706>
- Moscovici, S. (1988). Notes towards a description of social representations. *European Journal of Social Psychology*, 18(3), 211-250. <https://doi.org/10.1002/ejsp.2420180303>
- Neto, A., Fernandes, J., & Xavier, M. (2020). Uma cartografia para o intérprete contemporâneo – Um lugar entre a formação e a criação coreográfica. *Revista Portuguesa de Educação Artística*, 10(2), p. 25-38. <https://doi.org/10.34639/rpea.v10i2.157>
- Patton, M. (2015). *Qualitative research & evaluation methods*. SAGE Publications, Inc.
- Pinheiro, I. (2023). Esboço de um estudo experimental de exploração do movimento. Em busca de modalidades inclusivas de movimento para pessoas que

- não costumam dançar. *Revista Calarma*, 2(3), 329-350. <https://doi.org/10.59514/2954-7261.3151>
- Spatz, B. (2015). *What a body can do: Technique as knowledge, practice as research*. Routledge.
- Xavier, M. (2017a). *Processos de criação coreográfica contemporânea em Portugal: Uma proposta de intervenção artístico-pedagógica* [Tese de doutoramento, Universidade de Lisboa]. Repositório da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10400.5/15020>
- Xavier, M. (2017b). *ANEXO_VIII_Livro Entrevistas*. In *Processos de criação coreográfica contemporânea em Portugal: Uma proposta de intervenção artístico-pedagógica* [Tese de doutoramento, Universidade de Lisboa]. Repositório da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10400.5/15020>