

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS

Curso de Dança - Licenciatura

Centro de Artes



Trabalho de Conclusão de Curso

O JOGO ESPETACULARIZADO E O ESPETÁCULO JOGADO:

PEDAGOGIAS PERMEÁVEIS

Allan Moscon Zamperini

Pelotas, 2015

ALLAN MOSCON ZAMPERINI

**O JOGO ESPETACULARIZADO E O ESPETÁCULO JOGADO: PEDAGOGIAS
PERMEÁVEIS**

Trabalho de Conclusão do Curso, desenvolvido no 8º semestre do Curso de Dança-Licenciatura da UFPel, como requisito obrigatório e parcial, para obtenção do título de Licenciado em Dança, sob orientação da Profª. Mª. Giovana Consorte.

Orientadora: Mª Giovana Consorte.

Pelotas

2015

Allan Moscon Zamperini

O JOGO ESPETACULARIZADO E O ESPETÁCULO JOGADO:
PEDAGOGIAS PERMEÁVEIS

Trabalho de Conclusão de Curso aprovado, como requisito parcial, para obtenção do grau de Licenciatura em Dança. Centro de Artes, Universidade Federal de Pelotas.

Data da Defesa:

Banca examinadora:

.....
Prof^a. M Giovana Consorte (Orientador) Mestre em pela
Universidade

.....
Prof^a.....
Doutor em pela Universidade
.....

.....
Prof .
Mestre em pela Universidade
.....

Agradecimentos

À Giovana Consorte que orientou as escolhas, fez perguntas, colocou-me em dúvidas constantes e me ajudou a solucioná-las.

À banca examinadora, pela avaliação destes escritos.

Aos integrantes do Tatá que se propuseram a serem os sujeitos da pesquisa em um primeiro momento.

A Andressa Martins, Marina Medeiros, Mariana Gouvêa, Beliza Gonzales, Maria Tereza Portela, Karina Fonseca, Jayne Coutinho, Gregory Souza, Jose Rodrigo Pinheiro e Gezebel Nunes pelo esforço e paciência na colaboração para o experimento coreográfico.

A Capes, pelo financiamento de parte da minha graduação no âmbito do Programa de Licenciaturas Internacionais (PLI), no qual obtive a formação em Estudos Artísticos na Universidade de Coimbra, Portugal. E ainda, no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), no qual tive o privilégio de estudar um pouco mais o ambiente escolar.

Aos coordenadores do PLI, Larissa Patron, Eleonora Santos e Paulo Gaiger pelo apoio e por estarem próximos na realização do intercâmbio em Portugal.

A amiga Cleyce Colins, pelas madrugadas reflexivas e cômicas.

Aos amigos e colegas que fiz em Portugal.

Aos colegas, professores e funcionários que conheci na UFPEL e que estiveram presentes na minha caminhada acadêmica até aqui.

À minha família, por confiar em mim.

“A dança é o sopro de vida que se torna visível”

(Anna Halprin)

RESUMO

ZAMPERINI, Allan Moscon. O Jogo Espetacularizado e o Espetáculo Jogado: Pedagogias Permeáveis. Curso de Dança-Licenciatura. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2015.

O presente trabalho de conclusão de curso com apresentação artística se propõe a apresentar os resultados da pesquisa acerca do Jogo Coreográfico como instrumento contributo para uma experiência ampliada em dança, bem como, a apresentar o percurso artístico para a criação de um modelo autoral de Jogo Coreográfico. Para tanto, utiliza-se da pesquisa qualitativa na forma de pesquisa-ação, realizando uma análise a partir dos dados obtidos através de dois instrumentos de pesquisa: grupo focal e diário de campo. De posse dos dados coletados surgiram algumas categorias, destacando-se *maneiras de ensinar*, *estado ampliado de cena* e *interatividade da cena*. O referencial teórico, aliado às falas dos sujeitos da pesquisa, leva a crer que o Jogo Coreográfico pode contribuir para a reflexão acerca de alternativas de metodologias de ensino e construção da cena espetacularizada, bem como, desenvolver a ampliação da relação do intérprete com a cena, além de fomentar a formação de público através da proposta de interação no espetáculo e da construção compartilhada de conhecimento.

Palavras Chave: jogo coreográfico, performance, dança contemporânea, pedagogia do espectador.

ABSTRACT

Zamperini, Allan Moscon. The Spectacularized Game and Spectacle Played: Permeable Pedagogy. Dance Course - Degree. Federal University of Pelotas, Pelotas, 2015.

This work intends to present the results of the research about the Choreographic Game as a contribution to an expanded experience in dancing, as well as presenting the artistic path of the creation of a copyright model of Choreographic Game. For this purpose the research uses the qualitative research making an analysis with the data obtained through two instruments of research: focus groups and field diaries. With all the data collected, some categories surfaced, manners of teaching, amplified scene state and scene interactivity. The theoretical frame together with speech of the subjects make us believe that Choreographic game can contribute for a reflection on the reformulation of traditional teaching methodologies and construction of spectacular scene as well as contributes to the expansion of the interpreter's relationship to the scene, as well as contributing to the formation of public through the proposal of interaction on the spectacle and shared construction of knowledge.

Keywords: choreographic Game, performance, contemporary dance, spectator pedagogy.

Sumário

1.	Introdução	08
2.	Pressupostos Teóricos	12
	2.1 Cunningham e os Sorteios.....	12
	2.2 A Performance Expande-se.....	14
	2.3 Tarefas e desejos como desentupidores de ações.....	17
	2.4 Pedagogia do <i>Expectador</i> e Formação de Público	20
	2.5 Proposta do Jogo coreográfico e suas Relações.....	23
3.	Caminhos Metodológicos.....	29
	3.1 Pesquisa Científica/Artística.....	29
	3.2 O Sujeito Pesquisador e o Eu Performativo.....	30
	3.3 Os Sujeitos da Pesquisa.....	34
	3.4 O Passo a Passo e as Aproximações	38
	3.5 Instrumentos de Coletas de Dados.....	42
	3.6 Buscando as Possibilidades	44
4.	O Jogo Espetáculo	60
	4.1 Atropelos pelo Caminho.....	60
	4.2 Construção do Experimento.....	62
5.	Estrutura Final: <i>Repositório Coreográfico</i>	70
6.	Considerações Finais	72
	Referências.....	76
	Apêndices.....	78
	Apêndice A.....	79
	Apêndice B.....	121
	Apêndice C.....	143

1. Introdução

Ao estudar uma licenciatura, percebi que não seria mais um aspirante a artista que estaria traçando apenas um percurso, mas um artista que poderia construir conhecimento sobre o fazer de dança e compartilhá-lo com outras pessoas.

Percebi também que investir em uma formação como docente acarretaria em uma mudança de foco. Este seria mais direcionado ao estudo de metodologias para trabalhar o ensino de dança. Seria um grande desafio, pois criar formas ou estratégias para apresentar conteúdos de dança para um indivíduo requer um trabalho sensível, no qual é preciso entender o conteúdo no corpo para conseguir assimilá-lo e poder instigar sensações e construção de conhecimento em alguém.

Posso dizer que a minha sensibilização e formação dos pressupostos para esta proposta pedagógica iniciou-se desde o momento em que comecei a estudar as artes cênicas na adolescência. Afirmo por entender que quando decidimos um tema de pesquisa que aborde questões pessoais, este será influenciado pelas experiências passadas, ou seja, pelas trajetórias construídas. Posso dizer, que de certa forma, as linhas escritas nestes papéis foram influenciadas por reflexões sobre minhas experiências sensíveis que ocorreram antes e durante os estudos para o TCC.

Vejo as minhas memórias imbricadas no processo que fui abrindo durante a minha vida e na minha relação com as artes performativas. E sempre foi assim, ao iniciar um processo artístico, ia ao encontro de reflexões sobre minhas situações passadas.

Entender a relação do ensino e da apreciação estética pode ser muito importante para criar novas possibilidades. Pensar na junção dos dois campos, arte e educação ou utilizar uma forma espetacular para promover a educação pode ser interessante para experimentar novas possibilidades de ensino aprendizagem não só no campo da arte educação, mas também em outras instâncias. Pode até ser considerado um processo de hibridismo, onde a aula e o espetáculo tornam-se algo único.

Tenho refletido e colocado em prática a arte da performance, principalmente no sentido de tentar transformar os meus estudos teóricos em performances artísticas. É muito desafiante, mas tem sido um caminho que me possibilita muitas

sensações e desafios. Talvez o desafio maior não seja no sentido de construir trabalhos artísticos voltados para a arte da performance, mas sim, na direção de tentar entender ela dentro de mim, como um processo de autoconhecimento. Antes de tudo, estou à procura de um entendimento do que é ser um corpo performático, ou seja, o que a performance me modifica? Para que faço ela? Como fico quando estou em performance? Como me percebo um corpo performático? Acredito que colocar essas questões para pensar o fazer docente é pertinente, já que acredito que o ensinar pode ser um ato performativo.

Neste trabalho, há a vontade de aproximar dois procedimentos de criação, as tarefas e o jogo coreográfico. Acredito que isso parta da minha relação bastante próxima com o proposta das tarefas durante as minhas últimas experiências em performance e a minha vontade de colocar isso dentro de uma metodologia capaz de promover a pedagogia do *expectador*¹, do aluno e do ator- bailarino. E vejo o jogo coreográfico proposto por Lígia Tourinho² como uma proposta pertinente para a base deste trabalho, pois abre caminhos para pensar em estruturas interativas e que possibilitam o diálogo com as tarefas. Mais adiante, falarei um pouco sobre o trabalho da Lígia.

Paralelamente à pesquisa teórica fui desenvolvendo o trabalho prático abordando parte daquilo que esteve bastante presente no meu percurso como aluno de graduação em Dança Licenciatura: os temas que atravessaram as minhas experiências neste período e os que foram mais significativos, como o sistema de tarefas, o movimento dos desejos³, a dança-teatro, a arte da performance. Este trabalho é uma tentativa de resgatar as memórias que construí nas vivências com esses procedimentos. O desafio é estabelecer uma estrutura de jogo coreográfico com essas revisitas.

¹ Durante o trabalho usarei em alguns momentos a palavra *expectador* ao invés de *espectador*, justamente para acentuar o carácter de expectativa que procuro instaurar no experimento coreográfico interativo.

²Lígia Tourinho é professora do Departamento de Arte Corporal da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). É doutora e mestre em Artes pela Universidade do Estado de Campinas (UNICAMP). Desenvolve também um trabalho como atriz, coreógrafa e bailarina e teve experiências profissionais com importantes diretores brasileiros como Regina Miranda, Eusébio Lobo, Matteo Bonfito, Eduardo Wotzik e Marinho Piacentini.

³ Esta experiência esteve relacionada a leitura da dissertação de mestrado *Performance-me! O Processo de Si pelo Movimento dos Desejos* da professora Alexandra Dias.

Portanto, a pesquisa que percorre estas linhas nasceu de uma vontade de estabelecer uma conexão entre modos próprios de criar e de ensinar. *Assim, de que forma o jogo coreográfico pode contribuir para uma experiência ampliada em dança?*

Como objetivos de pesquisa, busco de uma forma geral investigar de que forma o jogo coreográfico pode contribuir para uma experiência ampliada em dança. E especificamente criar uma estrutura autoral de jogo coreográfico; desenvolver a percepção ampliada de bailarino-performer; e criar um trabalho artístico espetacularizado com base no jogo coreográfico.

Para entendermos as relações envolvidas na construção deste trabalho com o fim de responder esta questão de pesquisa, acredito ser necessário estabelecer alguns entendimentos acerca das diferentes áreas que se entrelaçam nessas linhas. Para tanto escolhi dissertar, ainda que brevemente, acerca de conceitos sobre dança contemporânea, performance – enquanto conceito aberto que permite a transição do instrumento pedagógico para o espetacular -, bem como entendi ser necessário abordar questões sobre a pedagogia do espectador e do próprio jogo coreográfico enquanto teoria do instrumento. O fiz a partir das experiências que me constituem educador-artista, embasado nas reflexões oriundas de minhas leituras, de minha trajetória artística e minha investigação pessoal voltada para a complexidade envolvida na escrita desta pesquisa.

Estes escritos são divididos em partes que acredito que contribuem para entender o percurso investigativo que desenvolvi. Constitui-se de um capítulo voltado para o referencial teórico, no qual busco dividir em subcapítulos que abordam os pressupostos teóricos que rodeiam o universo da pesquisa. Assim, divido-o em uma abordagem da dança contemporânea, focando o contributo de Merce Cunningham. Abordo no subcapítulo posterior alguns aspectos da performance que pode ser um conceito interessante para pensar as relações entre os diferentes campos de conhecimento e também entre os sujeitos da pesquisa e consequentemente, o público. Também escrevo nos tópicos seguintes sobre o sistema de tarefas como parte essencial do processo criativo, a pedagogia do *espectador* como parte essencial do pensamento sobre a interatividade que busco desenvolver com a proposta de experimento coreográfico. Para finalizar este capítulo, escrevo sobre o jogo coreográfico, como proposta de investigação do trabalho.

No capítulo *Caminhos metodológicos* escrevo, separando em subcapítulos, sobre as escolhas metodológicas para a investigação, a definição dos instrumentos de pesquisa, os sujeitos da pesquisa, a triangulação dos dados e a classificação em categorias para poder responder a questão de pesquisa.

Antes das considerações finais, descrevo o trabalho prático desenvolvido na pesquisa e a proposta de experimento coreográfico formulada durante esse processo criativo e pedagógico.

Finalmente, apresento os apêndices. O apêndice A corresponde a transcrição da gravação de áudio do primeiro grupo focal, feita em outubro de 2014 e o apêndice B corresponde a transcrição da gravação de áudio do segundo grupo focal, realizado em maio de 2015. Ambos apêndices possuem as perguntas que foram realizadas no respectivo grupo focal. Estas perguntas foram realizadas nos grupos focais em ordens distintas.

2. Pressupostos Teóricos

2.1 Cunningham e os Sorteios

Abordar conceitos em Dança Contemporânea costuma gerar algumas inquietações, visto que diferentes entendimentos são utilizados em busca de uma definição sólida, que até então não existe. Sendo assim, entendo a dança contemporânea, conforme Louppe (2012, p.51-52), como uma manifestação que não depende de um sistema de códigos pré-estabelecidos, como ocorre no caso do balé clássico, por exemplo, mas sim uma forma de dançar que acessa a singularidade de cada bailarino. São percursos que podem ser construídos em torno das particularidades de cada corpo. Assim, é possível pensar a dança contemporânea, não como um estilo ou forma de dança, mas sim de infinitas possibilidades de dançar.

São inúmeras as características que podem definir a dança contemporânea. Conceituá-la é um labirinto sem fim. Mas é importante buscar entender os princípios dela que nutrem este trabalho, buscando conexões com o pensamento contemporâneo de dança.

Ao longo do século XX ocorreram rupturas, contribuições, transformações, ressignificações que foram sendo propostas por artistas inconformados com as propostas de dança vigentes. Primeiramente, o balé clássico, questionado com o surgimento de outras formas de dança, que hoje podemos chamar de dança moderna. As próximas gerações foram possibilitando sucessivas ramificações, construindo para os dias atuais, um arsenal imenso de (des)formatos, no qual cada artista é detentor de procedimentos próprios. É possível afirmar que estas formulações de novas práticas foram contribuindo para o nascimento de princípios, que são vários, e que cada artista vai selecionar da maneira mais coerente para criar o seu suporte, ou seja, “cada projeto coreográfico terá de forjar seu suporte técnico” (TOMAZZONI, 2006).

A dança teve abordagens distintas durante todo o século XX. Listar aqui todos os nomes que contribuíram, daria um longo texto, mas certamente nomes como Rudolf Laban, Isadora Duncan, Martha Graham, Merce Cunningham, Anna Halprin,

dentre outros, são expoentes da área que abriram caminhos para uma consciência contemporânea de dança. Eles são responsáveis por princípios de movimento que são revisitados por outros artistas na contemporaneidade, influenciando a produção atual de dança.

Em especial, destaco o trabalho do coreógrafo e bailarino Merce Cunningham. Sua trajetória contribuiu para uma visão de dança que não partia necessariamente de uma codificação dos movimentos, mas sim, era influenciada por situações externas, através de propostas que determinavam outra direção para pensar a execução do movimento, como por exemplo, o sorteio de ações.

Cunningham utilizava algumas formas peculiares como o sorteio e cronometragem de movimentos. Estratégias usadas com muito rigor, principalmente o uso de cronometragem do tempo, na qual uma sequência de movimentos que fosse executada em um minuto deveria ser repetida da mesma maneira utilizando o mesmo tempo (SACCOL, 2014, p. 38). Concomitantemente a essa rigurosidade, Cunningham empregava a aleatoriedade através dos sorteios de sequências de movimento. A encenação nunca seria a mesma, pois a cada apresentação algo mudava. Isso estabelecia um novo modelo de composição coreográfica. Instaurava o acaso, e de certa forma, trazia outras possibilidades para determinar as direções dos movimentos a serem executados. Sendo assim não estabelecia uma matriz fixa a ser seguida. Nesta forma de coreografar, o esqueleto do espetáculo é variável, indeterminado e permeável.

Cunningham propunha tarefas para que o bailarino pudesse compor sua própria coreografia. Estas tarefas correspondiam a uma ação simples - do cotidiano - ou frases que remetiam a qualidades de movimento. Acontecia no trabalho deste coreógrafo uma espécie de ajuste entre princípios rigorosos (sequências determinadas) e princípios aleatórios do acaso. Havia ainda, a valorização de movimentos cotidianos, como o correr, o andar, o pular, utilizados como possibilidades de dança (SACCOL, *ibidem*. p. 38).

As contribuições de Cunningham são bastante importantes para o estudo desenvolvido neste trabalho, já que utilizo em minha pesquisa alguns elementos que se assemelham às suas experimentações, como o sorteio e o acaso. Os elementos de Cunningham citados acima contribuem para a minha reflexão, na qual também estabeleço uma relação íntima com o acaso. Colocar ações para serem sorteadas já modifica toda uma expectativa de espetáculo "bem construído". O que se instaura é

outro tipo de experiência: a surpresa. No estudo prático desenvolvido neste trabalho a forma como utilizo alguns elementos - o sorteio, por exemplo - propõe uma alteração no modelo de encenação convencional, provocando uma reviravolta. Pode surgir a partir daí uma dinâmica caótica, mas também emerge a surpresa do ato criativo que é visto em sua gênese. Esta aleatoriedade forja a construção de uma dramaticidade do acaso, rompendo com uma estrutura linear, e negando a construção de códigos pré-estabelecidos. Pode acontecer uma espécie de transitoriedade de expectativas, na qual uma é sempre substituída por outra.

2.2 A Performance Expande-se

A arte da performance é um campo em grande expansão. Faço uma comparação à expansão do universo, que é infinito e não para de crescer. Vejo o pensamento sobre performance, como algo que é recente mas que está em constante crescimento. É algo que não terá fim, pois o caráter que a constitui é o da reconfiguração à todo momento. Hoje a performance é vista de um jeito, amanhã pode receber um novo olhar que a determine ser vista de uma outra forma ou receber um novo elemento que a ajude a caracterizar-se. É um conceito em transformação e cada vez mais é transferido para contextos e áreas distintas.

Esse caráter infinito pode ter relação com a posição que a própria performance assume, podendo ser discutida em vários campos de conhecimento. É um conceito transversal. Constrói interfaces com áreas artísticas e científicas propondo diversas metodologias de criação ou de operacionalização do pensamento sobre algo. Ela é multifacetada.

Seus alicerces começaram a ser erguidos no início do século XX, com os movimentos de vanguardas que estouraram na Europa como o Futurismo, o Dadá, a Bauhaus, o Surrealismo. Mais tarde veio o Expressionismo Abstrato, e mais alguns anos à frente o BodyArt e o Happening. Estes últimos, marcaram uma atuação mais emancipada da arte da performance.

A performance problematiza a natureza, nada mais pertinente do que ela questionar as diversas formas culturais existentes em nossa sociedade, pois esta molda o humano e faz esses costumes tornarem-se naturais para ele. Este conceito é uma forma de questionar as culturas e estar entre elas, entre as fronteiras. E isso

pode ocorrer de diversas formas, como um ritual, como algo espetacular, como uma manifestação política. Conforme Schechner (2006) é um comportamento duas vezes vivenciado, de modo que mesmo que seja algo inédito e que aconteça somente uma vez - como um happening - a experiência se aproxima de algo que já foi vivido.

O executor de uma performance artística, ou trazendo do inglês *performance art*, que mostra seu desempenho ao público e traz uma reflexão para este, poderia vir a ser chamado de professor performer? Será que o ator-bailarino, ao mesmo tempo em que executa a performance transcende a fruição e compartilha conhecimento?

Pereira (2012, p.308) traz o conceito de Trickster, proposto por Pienau, ilustrando a imagem de um pedagogo performativo:

Um indivíduo que joga com seus espectadores, que os põe continuamente à prova, que os desaloja de suas habituais representações. O trickster opera como um prestidigitador, está imbuído de um espírito de desconcerto, de desmantelamento da ordem cristalizada pelo hábito.

Essa imagem de um indivíduo que propõe problemas ao invés de repassar soluções pode ser interessante para abrir as reflexões sobre metodologias baseadas, talvez, em uma pedagogia performática, trazendo desafios e questionamentos para os *expectadores*. E essa pedagogia performativa pode partir justamente do gesto, do ato físico como desencadeador de uma informação, tendo também como ponto importante a interação com o *expectador*.

Pode-se também falar de mecanismos que desloquem o espectador de sua posição enquanto apenas observador. Isso toca na configuração de novas maneiras de recepção. Roux (2007, p.1) cita o conceito de “atitude performativa” como desencadeador de questionamentos sobre a apreciação da arte:

A atitude performativa interroga as condições tradicionais de visibilidade e de apreciação da arte. Ela influencia sobre as modalidades de presença do espectador no campo coreográfico e sobre as modalidades de recepção. Em que atitude performativa é ela uma comunicação aberta? Ela permite o desenvolvimento de uma arte relacional que privilegia o diálogo estabelecido com o espectador.

Assim pensar no deslocamento do espectador para que isso possibilite novas formas de apreciação da obra cênica pode ser uma maneira de instaurar a atitude performativa, que é importante para trazer o público como performer.

O corpo-mente pode trazer a ideia de um dispositivo que propaga informações. Penso isso a partir de um artigo de Santos (2013) que traz o corpo de hoje como um fator potente para fomentar a função da educação:

O corpo performático contemporâneo é dispositivo de elaboração de linguagens e pensamentos, tornando-se também vetor de produção de arte e informação, de modo a assumir uma função educativa (SANTOS, 2013, p.167).

Assim, performer e *expectador*, numa situação de interação, na qual estejam inteiros de certa forma, em seus corpos-mentes, podem vir a estabelecer uma relação de construção de conhecimento através dessa interação performativa.

No contexto da dança, também é importante pensar desta forma, pois já que a dança é uma manifestação performativa, ela naturalmente está imbricada de informações que são exercidas no seu ato. Setenta (2012, p.8) traz uma reflexão que pode ajudar a entender isso:

Podemos compreender que a dança, enquanto ação performativa e organizadora, trata de um fazer-dizer materializado como ações corpóreas que apresentam inúmeras informações e que são, constantemente, trocadas, negociadas, articuladas na relação do sujeito com o mundo.

A dança, conjunto de informações do corpo, no corpo, potencializa a relação do humano com o ambiente e naturalmente com as outras pessoas.

Essa forma de manifestação pode fazer parte também das reflexões sobre as reformulações pedagógicas que as últimas décadas vem debatendo como demanda. Pereira (2012), também afirma que o conceito de performance precisa ser pensado no âmbito da prática pedagógica para que haja essa tal reforma. Assim, para pensar um novo modelo, é preciso levar em consideração dois campos que estão em entrelaçamento, a performance e a educação.

Como o conceito de performance abrange vastas abordagens, tentarei focar a categoria espetacular da performance, no que diz respeito a seu pertencimento a arte do espetáculo. O que será levado com maior consideração neste trabalho é uma categoria mais específica e que engloba o fazer artístico: A Arte da Performance. É mais especificamente a composição coreográfica como manifestação performática, bem como a construção de conhecimento em torno do exercício coreográfico.

A educação e a performance são dois campos de expressão do ser humano. Claro que é preciso levar em conta o destino de tal educação, pois se esta é voltada para a autonomia do sujeito, ela sim pode ser vista como um canal de expressão. É difícil pensar o processo educativo crítico voltado para reprodução, ou seja, apenas para a formação de mão de obra.

Pensá-las em conjunto, a educação e a performance, é também pensar no aspecto comunicacional de ambas. As duas desejam comunicar algo, dentro de suas configurações específicas.

Com um intuito estético, crítico, político ou pedagógico, ou ainda tudo numa mesma “panela”, a performance é um espaço em/de experimentação e expansão. Possui um caráter transgressor – pois sugere uma quebra de formatos rígidos e também do espetáculo – possibilitando terreno para uma reconfiguração da prática artística e também pedagógica. Como diz Pereira (Ibidem. p.290) “a criação de um espaço multirreferencial de sentidos, que promova sentidos e significações para o indivíduo”.

Comunicar, ensinar, instruir não ocorre somente pelo ato de passar uma informação, mas também instigar o indivíduo a pensar, a problematizar, a agir e a formar opiniões através do ato performativo do professor. Este tem um grande poder, oriundo das várias possibilidades que sua performance pode incitar.

2.3 Tarefas e desejos como desentupidores de ações

As tarefas nasceram em 1957, criadas por Anna Halprin, coreógrafa americana que não esteve presente no movimento cultural intenso de Nova York, que acontecia bem na metade do século XX como Cunningham, porém, instaurou contributos importantes para a dança naquele momento, na região de São Francisco, estado da Califórnia. Conforme Muniz (2011, p.70) “Seu interesse foi direcionado a desenvolver uma metodologia que daria suporte para o intérprete descobrir e criar sua própria linguagem e se mover por intermédio da consciência

cinestésica.” Foi influenciada pelo movimento da Bauhaus⁴ e o ativismo social da década de 1960 do século XX.

Durante sua formação, Halprin, teve contato com temáticas que a nutriram para desenvolver um método que reconfigurava a relação de coreógrafa com bailarino como a improvisação estruturada, a pedagogia formal da Bauhaus e o trabalho colaborativo. Com essas experiências, talvez, a noção de “partitura”, tenha nascido com ela (MUNIZ, *ibidem*. p.70).

Halprin traz a improvisação como uma possibilidade do bailarino romper espaços e vislumbrar novas possibilidades, sem estar inserido em códigos pré-estabelecidos. Com isso, o bailarino poderia criar novos códigos em tempo real, no acaso.

Com a improvisação, os bailarinos desenvolviam repertórios próprios e traçavam percursos originais. Acionavam suas subjetividades para criarem dramaturgias individuais. Isso era importante dentro do contexto do modernismo.

As tarefas que a coreógrafa americana propunha, são formas de criar a partir da proposta de ações. O próprio nome sugere uma ideia de “algo para fazer” ou algo para cumprir ou apenas executar. Conforme o pensamento de Rossini (2011), as tarefas podem ser entendidas como limite e abertura. Elas limitam, pois trazem o que deve ser feito, porém elas dão abertura ao imaginário, não direcionando o como fazer as ações. Esta metodologia é utilizada por artistas que produzem *happenings* e performances artísticas e que estão inseridos no estudo da arte contemporânea. Na época que a proposta foi criada, muitas questões estavam sendo discutidas e que de certa forma contribuíram para a instauração do conceito, como a confronto com os pressupostos da dança moderna e a relação da vida e arte.

Muitas outras questões, relacionadas às formas de criação convencionadas ao longo do tempo, entram em discussão no emprego das tarefas como metodologia de criação. As formas de coreografia, a criação de personagens, a atuação, a encenação, a inclusão de ações em repetição, o tempo, a relação entre os atores-bailarinos e muitos outros aspectos são colocados à disposição para serem relacionados e reformulados.

Propor ações cotidianas e transformá-las em material cênico possibilita colocar o artista em revisitação de si. Revisitar-se pode propiciar uma visão de como

⁴ A Bauhaus foi uma instituição de ensino artístico criada em 1919. Não possuía um intuito radical como o dadaísmo e o futurismo. Promovia um pensamento em prol da unificação de todas as artes.

construir determinada sequência no corpo. E as tarefas possibilitam disponibilizar o corpo de outra forma, pois a execução da ação não será mais aquela que se pauta em técnicas de construção de um corpo bem educado e bem direcionado para um modelo, uma personagem. No entanto, possibilitam as investigações dinâmicas de um corpo autônomo.

Anna Halprin, ao criar esta nova proposta, ia contra o que era desenvolvido como organização da dança moderna, pois para ela estas formas que quebravam com o balé clássico, não abandonavam a forma de construir/apreender as estruturas de movimento de forma tradicional. Semelhante ao balé clássico, todos aprendiam igualmente os movimentos (ROSSINI, *ibidem*. p. 39-40).

Durante a faculdade tive uma experiência parecida com o sistema de tarefas. Foram as vivências no laboratório de performance, ministrado pela professora Alexandra Dias. Ela orientou as atividades pautadas no trabalho autobiográfico dos participantes, partindo dos desejos destes. Como ela afirma em sua dissertação de mestrado, “os desejos são propostas para experimentações, impulsionam agenciamentos. São ideias, imagens pelas quais nos apaixonamos (DIAS, 2009, p.62)”.

A partir do momento em que é possível pensar nos desejos como agenciadores de outras coisas, vejo-os como possibilidades de experimentação, assim como as tarefas orientadas de Anna Halprin, ou outras abordagens deste sistema. Tarefas e desejos são formas de estabelecer conexões e abrir caminho para o fluxo do processo.

A noção de acaso está impregnada nestes processos, pois as imagens, problemas, sonhos, vontades e percursos que são propostos pelos desejos e tarefas, propõem inúmeras direções, sendo que estas podem ser definidas pelo acidente prazeroso de algo que vem ao encontro de nossa experimentação enquanto ser.

O elemento do acaso é muito significativo para caracterizar o trabalho com o sorteio de tarefas⁵, pois a partir do momento em que é colocada a possibilidade de sortear uma ação a ser executada, surge a surpresa no trabalho. Esta é trabalhada como uma espécie de condutora. É com ela que o intérprete se confronta. Com um problema a ser resolvido e a ser testado no momento. Há uma nova direção a ser

⁵ O sorteio de tarefas foi experimentado enquanto processo criativo e também como parte do jogo coreográfico composto no desenvolvimento desta pesquisa.

enxergada pelo corpo que segue para abrir caminhos. E isso pode ser bastante excitante no sentido de surpreender aquele que vai na busca de novas possibilidades.

Dias (Ibidem.) destaca sobre a questão do acaso, dizendo que é uma forma de acionar uma grande disciplina, pois exige uma profunda escuta de si. Assim, aqui o acaso é extremamente importante para o processo. E este é tecido por algo que está bem próximo de nós mesmos, possibilitando a instauração do risco de estar em experiência.

Gosto de pensar que se não nos arriscamos não vivemos e, portanto, colocar um trabalho com a imprevisibilidade do acaso pode ser tanto desastroso, quanto compensador. Esta instabilidade permite que possamos nos deparar com a felicidade da surpresa em algum momento. O risco precisa ser um elemento fundamental, uma característica que sirva de tempero para a cena tornar-se mais viva.

2.4 Pedagogia do *Expectador* e Formação de Público

A formação do *expectador* torna-se latente principalmente para instaurar uma relação de diálogo entre este sujeito que assiste uma manifestação espetacular e os intérpretes de um espetáculo, promovendo uma situação mais horizontal em relação aos que criam a obra. Estabelecer um diálogo com indivíduos que vão por conta própria a um estabelecimento teatral para a apreciação de obras cênicas pode ser muito interessante para a cena contemporânea. O próprio espetáculo pode ser uma atividade educativa, na qual ele é desmembrado e posto à experimentação dos participantes.

A dança resiste. Mesmo com o advento da televisão, cinema e internet, estas manifestações estão presentes nas programações culturais de nossos tempos.

Os dispositivos comunicacionais, utilizando da própria tendência de teatralizar tudo, reescrevem o cotidiano. Favaretto (2004), afirma que é importante estabelecer uma pedagogia do espectador para gerar uma interação entre a cena e a sala, pois isso pode ser uma forma de inventar uma via alternativa a essa tendência massiva dos meios de comunicação, propondo sempre um resgate da cultura cênica na vida das pessoas.

Mesmo com todos os adventos tecnológicos, as pessoas ainda comparecem para ver dança e teatro, talvez por haver uma necessidade de ver corpos que estão realmente presentes, que estão em ação e reação, e também em outros estados. Presenciar isso de perto pode ser muito emocionante. Essa é uma característica que talvez nenhum dispositivo tecnológico possa tirar. A potência do ambiente virtual não é capaz de substituir a potência da corporeidade.

Outra questão que Desgranges aponta, através de Favaretto (Ibidem.), é da tendência das últimas décadas de transformar o teatro em mercado, sendo o espectador tratado como o “consumidor – alvo”. A apreciação artística, neste projeto capitalista, tornou-se apenas entretenimento para ser vendido como produto. A televisão e o cinema foram os grandes veículos que tornaram os espectadores desses meios como grandes grupos de massa. Diante disso, o autor também pergunta, por que ir ao público hoje, sendo que ele já está tão reduzido?

Desgranges ainda comenta, através da resenha de Favaretto (Ibidem.), sobre a importância da qualificação e formação de espectadores. Acredito que isto seja importante até para reconfigurar o significado do espectador contemporâneo. Para que este saiba o que é realmente ser espectador e a importância desta função na arte pós-moderna. Agora, qual será a configuração deste espectador para a dança atual? Há a proposta de um *expectador* épico. Este conceito vem da possibilidade de pensar um *expectador* crítico e que seja ativo. O teatro épico de Brecht⁶ pode ser uma estratégia para se pensar metodologias para a pedagogia do *expectador*. Assim, como o teatro de Augusto Boal⁷ que propõe que os espectadores resolvam a cena a sua maneira, dando uma possibilidade que se reflita sobre as questões colocadas no momento. Estes dois autores de teatro, que colocam o espectador em posição de reflexão ativa sobre a cena, possibilitam com suas teorias, pensar no público como agente e não como alguém que apenas vê.

Acredito que trazer estas teorias do teatro para o contexto da dança, tende a enriquecer este campo no sentido de trazer mais reflexões sobre a função do público de dança.

O trabalho proposto aqui tem o intuito de dar a palavra ao *expectador*, e lhe oferecer uma possibilidade de ser parte fundamental do processo. Com isso, há um

⁶ Dramaturgo alemão considerado renovador do teatro moderno na primeira metade do século XX.

⁷ Criador do teatro do oprimido, proposta que unifica teatro e ação social.

estímulo para promover a relação com a cena através da experiência, ou seja, “do pensamento e ação sobre”.

A possibilidade de promover, através da cena, o diálogo entre os corpos, “o corpo que experimenta é, também, o corpo que aprende, o corpo que educa [...], o contexto, é, portanto, o da interação (SANTOS, 2013, p.168)”, faz com que a interatividade seja uma ferramenta para fazer com que de fato, o espectador faça parte do processo. Assim, o indivíduo que assiste também pode, em certos momentos, interferir na cena, transformá-la, de acordo com os elementos disponíveis que proporcionem isso.

Para que seja promovida esta espécie de deslocamento do espectador, é importante o artista transformar os procedimentos e desmembrar o espetáculo para que tudo seja possível de ser ressignificado pelo *expectador*. Assim, este poderá pensar sobre os elementos constitutivos da obra e a partir desta abertura, produzir conhecimento.

Molina (2013) defende que a autonomia do sujeito é estimulada quando o espectador é qualificado, pois quando este tem contato com a linguagem acaba por desenvolver um conhecimento contextual, histórico e crítico. Desta forma, o *expectador* pode fazer ligações e entender melhor a proposta. Esse processo de escuta atenta é trabalhoso, pois é preciso um exercício de observação.

No âmbito artístico da performance, a interação com o público é ingrediente essencial. Uma pergunta que aparece nos tempos atuais é, será que o espectador da arte da performance, e das artes espetaculares⁸ entendem ou conseguem decodificar os significados que estes trabalhos trazem? Entender como se organiza um espetáculo cênico requer uma atenção, é preciso que o espetáculo tenha algo a dizer e que consiga estabelecer um contato com o *expectador*, não no sentido racional, no qual o entender o que significa algo é prioridade, mas sim, no sentido de trazer novas possibilidades de visão do mundo e das coisas. Os artistas cênicos podem ou não tomar o cuidado de estabelecer uma criação que possibilite o deslocamento do público para uma qualidade de tempo diferente, e assim incitar nestes apreciadores, um envolvimento ativo com a cena.

Outra questão pertinente é a preparação do público para a experiência do espetáculo. Acredito que o espectador que não possui uma cultura cênica e

⁸As artes espetaculares, em seus processos, possuem elementos performativos, pois a arte da performance bebeu da fonte do teatro e dança, e estes daquela.

coreográfica acaba por, em determinados momentos, perder a condução dos vetores⁹. Nesse sentido, o jogo coreográfico se apresenta como um instrumento de grande potência na formação de plateias, visto que, sua estrutura permeável permite sua aplicação em instituições de ensino – formal ou não formal – para as mais distintas faixas etárias. De modo que, ao entrar em contato com estruturas coreográficas contemporâneas durante o processo de escolarização, os sujeitos podem desenvolver um olhar artístico que influenciará na percepção futura das obras de dança. Logo, é pertinente neste trabalho, averiguar a consistência de um instrumento de jogo coreográfico e conferir as potencialidades que ele possui ou não possui.

Uma abordagem que vem ganhando campo nos últimos anos e que pode ser interessante para pensar a própria pedagogia do espectador, são os estudos que fazem uma aproximação da pedagogia com a performance, ou trazendo um termo bastante difundido: a pedagogia da performance. É possível pensar em um *expectador-autor*, *intérprete-expectador* na obra artística, como um modelo que ao mesmo tempo em que interage e promove a apreciação estética, também compartilha saberes com o público. Tais questões são importantes para refletir sobre as formas de se chegar a este público e colocá-lo em novos contextos e situações que não exijam apenas uma postura passiva.

É muito interessante a busca pelo entendimento da relação entre a performance e a educação. Essa relação pode contribuir e muito para o desenvolvimento de novas metodologias para a arte educação, bem como para a formação de público apreciador de dança.

2.5 A Proposta do Jogo coreográfico e suas Relações

Em sociedade, nossas vidas são direcionadas por regras. Para que haja o mínimo de organização entre as pessoas, é preciso que o que é público e de uso comum a todos, seja sistematizado e redigido por códigos. Quem não segue estas

⁹Conceito de Patrice Pavis no livro “A Análise dos Espetáculos”. São conjuntos de significados, onde estes só possuem sentido em relação aos outros conjuntos. São ramais que constituem uma rede que compõe a obra.

regras, está sujeito a ser punido ou expulso, para que não gere problemas. Isso pode ser visto como um jogo rígido, não?

Os jogos lúdicos são formas de sair um pouco deste mundo rígido, de inventar outras esferas de relações, de quebrar um pouco a seriedade. Podem ser uma válvula de escape que proporcione o prazer e incremente as nossas vidas de coisas novas. Faz com que deixemos de pensar e racionalizar a vida, para imaginar outras situações. Huizinga (2000, p.6) afirma que o humano pode não ser apenas racional, pois “Se brincamos e jogamos, e temos consciência disso, é porque somos mais do que simples seres racionais, pois o jogo é irracional.” Huizinga (ibidem, p.3-4) também afirma que o jogo, “É uma função significativa, isto é, encerra um determinado sentido.” Assim, é possível entender a manifestação do jogo em nossas vidas como algo não somente subjetivo, mas também desencadeadora de uma função social, como também afirma o autor, e que sem ela, talvez, muitos dos ritos, tradições, danças não existissem. Esse pensamento pode desmistificar o preconceito de que o jogo serve apenas para preenchimento do tempo ocioso, e que realmente, entendamos que jogar, interagir é inerente ao ser humano. O indivíduo que joga, pode vir a ser um sujeito mais atento aos acontecimentos da vida.

As manifestações culturais que possuem elementos de jogo e ludicidade demonstram um pouco dos povos que as criaram em determinada época. Com isso, através do jogo, é possível entender um pouco da cultura deste respectivo grupo social.

Estabelecer relações entre o jogo social e o jogo cênico, pode ser interessante para pensar o fazer artístico da dança, pois abre caminhos para pensar nos significados que esta possui ao ser colocada em palco no diálogo com o *expectador*. Cena é jogo, portanto podemos pensar em analisar a dança como um jogo ou criá-la pensando por esse viés.

Com o intuito de questionar os movimentos estereotipados e propor uma metodologia na qual seus alunos pudessem criar um caminho próprio dentro da dança, Tourinho (2009, p. 115-119) desenvolveu uma proposta com base em jogos coreográficos, que ela define da seguinte forma:

O Jogo-Coreográfico apresenta uma estrutura de interação semiaberta, permitindo que o grupo de pessoas que esteja jogando lide com os aspectos constitutivos da dança sob a perspectiva de princípios, e não de passos e formas pré-estabelecidas.

O jogo coreográfico propõe estratégias que possibilitam uma estrutura coreografada através de regras e indicações. Esta “coreografia”, em forma de sequências ou trajetos, agencia a interação entre intérprete e coreógrafo, intérprete e *expectador* e outras possibilidades.

A proposta de jogo coreográfico da professora carioca nasceu de uma experiência pedagógica integrada à uma disciplina curricular do curso de Dança da UFRJ. A partir da intensificação das vivências, tomou “corpo” de espetáculo, tornando-se, inclusive, vencedor do Prêmio Funarte Klauss Vianna de incentivo à dança no ano de 2007.

A pesquisa realizada para este trabalho de conclusão de curso arrisca-se em uma experiência de composição coreográfica com base nesta forma de relação entre intérprete e público. Não no sentido de organizar o trabalho segundo a mesma estrutura da Lígia Tourinho, mas sim seguindo o intuito de instaurar um jogo interativo com o público.

O jogo coreográfico também demonstra uma possível forma de colocar o público em contato com conteúdos da dança, mas não de uma forma tradicionalmente estabelecida como uma aula ou espetáculo convencional. Pelo contrário, o jogo coreográfico vem para reformular essa noção e trazer uma outra forma de experiência estética. Uma experiência que incita a participação do público. Ao trazer o *expectador* como um colaborador na construção da cena, é desenvolvida uma possibilidade deste sujeito - o público - criar e, conseqüentemente, construir um conhecimento sobre a composição coreográfica.

A interação com o público estabelece uma nova relação em cena. Uma relação voltada para a troca e o contato direto com a dança. A composição coreográfica é o conteúdo do espetáculo e sua narrativa é construída essencialmente com o público. Obviamente esta narrativa torna-se não linear com as imprevisibilidades que o jogo pode trazer. Uma das bases do jogo é a relação que se estabelece entre as partes que jogam. Isso pode envolver várias situações cotidianas, no qual o jogo acontece e as partes relacionam-se, visto que o jogo faz parte da vida das pessoas está intimamente ligado aos momentos de aprendizagem.

O jogo coreográfico talvez seja uma *re-apresentação* do modelo de aula, como uma nova possibilidade de ensino. O *expectador* aprende a compor ao mesmo tempo que experiencia a montagem. Essa relação com a aula pode dialogar com o este conceito de *re-apresentação* que Pereira (2012, p. 293) traz, e diz respeito a

uma característica da própria performance, que pode ser vista como uma nova forma de apresentar as coisas, uma espécie de reapresentação. Assim, o jogo coreográfico pode ser visto como uma *re-apresentação* da aula de dança, pois traz consigo elementos que reconfiguram os aspectos convencionais da mesma.

Essa relação aula/espetáculo pode propor um binômio interessante, no qual é possível pensar em uma reestruturação de práticas artísticas que incluam profundamente elementos educacionais. Marques (2010, p. 26) traz um pensamento pertinente a este respeito:

No entanto, a dança e a educação entendidas como um binômio – seja construído por uma conjunção, uma barra, um hífen ou por uma aglutinação – delimitam um campo híbrido. Como corpo híbrido, dança e educação estão ligados, mas não necessariamente se misturam ou se fundem. Ao contrário, quando entendidas enquanto área de conhecimento e de atuação profissional, se cruzam dialogicamente em justaposição. Formam um binômio que se multiplica em inúmeros sentidos, entendimentos e ações.

Essa junção pode vir para promover um diálogo necessário para incrementar o emaranhado de possibilidades que a dança educação possui. Este “casamento” de campos é importante para uma época em que as áreas tendem a se aproximarem e não mais a se segmentarem.

Nas artes cênicas, tanto nos processos criativos como também nos pedagógicos - onde acontece a formação de intérpretes - os jogos estão presentes em muitas técnicas. Eles ilustram alguns mecanismos cênicos das obras. Um ator-bailarino que sabe jogar, consegue entender a cena e a importância dos outros intérpretes para a percepção das relações envolvidas na construção do espetáculo. O jogo coreográfico pode também exercer esta função.

Dentro de uma estrutura de jogo coreográfico, o aluno, acaba por ter um contato muito próximo com os elementos da composição coreográfica. Como Tourinho (2009) diz, ele torna-se o sujeito criador e também o objeto de criação. Coletivamente, o grupo se auto coreografa, através de circunstâncias e não de propostas preestabelecidas. As cenas vão sendo formadas com situações sempre distintas. O jogo coreográfico pode trazer a noção de que todos, bailarinos e público, estão reunidos para um fim único, que é o de constituir uma obra artística.

No trabalho de Lígia, espera-se que o público haja voluntariamente e espontaneamente. O objetivo não é somente divertir este público, mas também colocá-lo em contato com os conteúdos da dança. A autora trabalha com alguns

elementos da teoria de Rudolf Laban e a improvisação. Assim, o *expectador* descobre noções dos temas de movimentos, o que é uma partitura coreográfica, a ligação de sequências de movimentos, a interação entre os bailarinos. Este *expectador-coreógrafo* consegue ver a cena ser construída e ser o co-autor dela.

A condição de processo é evidente na realização do espetáculo. Não existe a noção de produto ou obra acabada, mas sim de uma espécie de rizoma ou uma rede que pode incitar aquilo que a própria Lígia cita, os desdobramentos. Um ator-bailarino trabalha nesta ideia de percorrer as ações com o fim de realizá-las, de modo que essa efetivação de ações irá tecer o espetáculo.

É importante salientar que a autora destaca como uma das características performáticas do seu trabalho, o esforço de indivíduos que jogam juntos, que estabelecem conexões entre seus desejos, seus anseios, suas vontades. No espaço do jogo coreográfico é possível aumentar o repertório de movimentos de ambos, *expectadores* e intérpretes.

O caráter de coletivo é um aspecto que norteia todo este conceito. Sobre isso Tourinho (Ibidem, p.122) afirma:

A proposta de interação do Jogo Coreográfico não se restringe à diversão, nem à eficácia de uma nomenclatura. A preocupação do coletivo sempre esteve calcada em compartilhar o fazer da dança contemporânea com o público, construindo simultaneamente um espetáculo interativo e divertido, capaz de estabelecer uma experiência lúdica e sensível com o público, para que este vivenciasse os conteúdos da dança, dividisse a responsabilidade de autoria do espetáculo com o elenco e atuasse na formação de platéia para a dança contemporânea.

Acredito que o trecho acima é um recorte significativo sobre a proposta da professora carioca. É possível enxergar sua estrutura como semelhante aquilo que Brecht e Boal propõem no teatro, claro que dentro de configurações específicas. No entanto, é possível tecer relações entre as teorias, vislumbrando no *expectador* um também bailarino, ator, executor e possibilitador de transformações dentro da cena.

Na minha pesquisa, também foi possível ter acesso ao pensamento de outra autora que desenvolve pontos interessantes sobre a temática do jogo coreográfico. Fátima Wachowicz (2007) desenvolveu um ensaio sobre a relação da dança e ambiências em um sentido que envolva o corpo e a cognição. Ela afirma que este é um novo estudo, chamado de cognição coreográfica e que é pesquisado por

instituições ligadas a Australian Research Council¹⁰. É um estudo que relaciona criatividade e coreografia.

Através da análise de um espetáculo, *Ilinx*, ela desenvolve o seu pensamento. O espetáculo trabalha a ideia de composição em uma rede, e isso como um dispositivo. Ou seja, como ela afirma, “o corpo interagindo com o ambiente e tudo o que nele está inserido. Um dispositivo articulado para interatuar quando necessário com os outros corpos, objetos e situações imprevistas as quais a cena possa proporcionar.” (WACHOWICZ, 2007, p.1). É interessante o pensamento desta autora, pois ela ressalta o caráter de imprevisibilidade na ideia do jogo coreográfico. E este é visto como um emaranhado de relações e interações.

Ela se baseia em teóricos como Stevens e Mckechnie, para trazer três formas de percepção compatíveis com o que eles consideram ocorrer nas diferentes comunicações da cena - entre dançarinos e coreógrafos e dançarinos e público – possibilitando uma percepção direta do movimento, da força e da dinâmica, entre outras especificidades. Assim, através dessas categorias há diferentes formas processuais na comunicação dos sujeitos do espetáculo cênico: bailarinos, coreógrafos e *expectadores*.

A autora destaca ainda que os ambientes são conjuntos de condições para que relações aconteçam. Relações estas que podem ser entre o público e o bailarino ou vice-versa. Aqui o jogo é uma rede. Através dos artefatos destes ambientes a cognição dos participantes é testada, desenvolvida e solicitada. E esta relação entre processos cognitivos e ambiente podem ser comparados às interações que ocorrem entre ser humano e o computador, no sentido de que são gerados artefatos para resolução de tarefas complexas.

Apesar das diferentes visões apresentadas pelas autoras sobre o formato/estrutura do jogo coreográfico, algumas aproximações tornam-se possíveis e pertinentes. A imprevisibilidade, bem como a gama de relações prováveis entre bailarinos-ambiente-público, desloca este último de seu lugar comum, contribuindo com aquilo que podemos entender como pedagogia do *expectador*. No final, o trabalho, tanto em aspectos de encenação quanto de execução sempre será diferente. A obra pronta talvez não seja importante, mas sim a degustação do tempo que faz dela algo que existiu enquanto percurso.

¹⁰ Instituição localizada na Austrália na qual foi criado o projeto “Conhecimento Não Verbal” que tem como objeto de estudo a *Cognição Coreográfica*.

3. Caminhos Metodológicos

3.1 Pesquisa Científica/Artística

Através de uma pesquisa qualitativa, construí uma reflexão relacionada à prática dentro da problemática que envolve o jogo coreográfico. A partir de uma pesquisa ação, optei por desenvolver uma participação ativa com os sujeitos da pesquisa. Acredito que ultrapassou a noção de observação participante, pois eu elaborei propostas de ações concretas para desenvolver com o grupo. E o desenvolvimento das aulas-ensaios foram formas de atuar sobre aqueles sujeitos e modificar, pelo menos durante o tempo que ali estava, aquele espaço da universidade.

Foram sendo propostas situações nas quais o movimento pudesse ser criado a partir da relação com o outro. Um processo onde o objetivo seria a concretização de uma forma de jogo coreográfico. Assim, fui construindo a pesquisa artística em comum com as reflexões teóricas.

Zamboni (2001) afirma que o termo *pesquisa em artes* já é bastante difundido nos meios acadêmicos. Trazendo este conceito para o contexto da dança - pois este autor pensa esta forma de pesquisa dentro das artes visuais - minha pesquisa visa a produção de uma obra artística. Abordo não só uma postura de pesquisador, mas também de artista. Os dois fazeres são comuns, já que o artista pesquisa para construir o seu trabalho, enquanto o pesquisador também cria os seus conceitos. Tentando unir um pensamento acadêmico e ao mesmo tempo artístico, embarco em uma investigação integrada nestas duas formas de pesquisar.

Levando em conta a pesquisa bibliográfica e o desenvolvimento de aspectos práticos para estabelecer concretamente um instrumento de jogo coreográfico, o desenvolvimento desta pesquisa pode ser classificado dentro de um contexto de pesquisa em arte.

É importante ressaltar que nestas páginas pode ser vista uma forma de pesquisa em arte, mas há muitas outras que são desenvolvidas de diversas maneiras, seguindo um foco interdisciplinar, historiográfico, com um viés da arte educação, etc. Ao mesmo tempo em que tive a preocupação de estabelecer um formato de pesquisa acadêmica, o meu interesse esteve presente na elaboração dos

planos de aula que construíram o jogo coreográfico com os sujeitos de pesquisa em um primeiro momento. Este planejamento e aulas também esteve relacionada a proposta pedagógica construída durante a disciplina de Estágio III¹¹. Em um segundo momento da pesquisa, com o segundo elenco que formei, continuei desenvolvendo os ensaios-aulas, e que resultou em um experimento coreográfico.

É interessante pensar na pesquisa em arte, especificamente em dança, sem a dicotomia entre o racional e o sensível, ou seja, ambos estão imbricados na forma de desenvolver o trabalho artístico e de certa forma estiveram presentes neste trabalho.

Acredito que experienciei o formato de pesquisa-ação, desenvolvendo uma prática ativa. A interação com os sujeitos possibilitou a reflexão sobre o instrumento pedagógico e a forma em que este foi transformando-se em uma estrutura espetacular.

3.2 O Sujeito Pesquisador e o Eu Performativo

Ao lembrar a minha infância, logo vem a lembrança os shows que eu executava na frente do espelho pequeno do guarda-roupa da minha mãe. Os figurinos eram as roupas dela. Isso me ajudava na criação de minhas primeiras performances, ainda que eu não tivesse consciência disso. Era o Allan criança se libertando e se mostrando para si mesmo. Foi a imaginação que povoou a minha infância, seja como uma *mini drag queen*, ou como arquiteto de percursos (mini gincanas) que criava no terreno baldio que tinha atrás da minha casa. Fazia desse quintal uma espécie de país das maravilhas.

O Allan criança isolado, que brincava sozinho, tinha a necessidade de se manifestar, porém a necessidade de apresentar-se para um público nasceu na adolescência, quando comecei a fazer teatro e logo depois estudar dança.

Antes de entrar na faculdade tive algumas experiências que, sem dúvida, construíram o meu interesse por pesquisar e experimentar a arte da performance. Frequentei durante três anos os encontros do grupo do poeta Waldo Mota, e

¹¹Paralelamente à primeira experiência com o TCC, cursei esta disciplina e com o intuito de relacionar as duas práticas, optei por desenvolver a pesquisa de desenvolvimento do jogo coreográfico junto a aplicação do estágio com o grupo Tatá.

experimentei as relações entre performance, poesia e teatro. Talvez aqui, eu tenha explorado questões importantes sobre as relações possíveis nas interações entre essas formas artísticas.

Waldo Motta é um poeta capixaba que desenvolve uma poesia engajada e voltada para temas muito atuais, como a homossexualidade, as fronteiras geográficas, políticas. Também explora a história do estado do Espírito Santo e o seu processo de povoamento, no qual o negro, o índio e o português se fizeram presentes. Através de uma oficina de poesia e teatro ministrada no ano de 2008, ele trouxe os elementos da poética de seus escritos e propôs uma relação com o teatro, em um processo de encenação dos poemas do livro recentemente lançado *Terra Sem Mal*. Logo após o término da oficina, foi proposto por ele que continuássemos os encontros para que fosse possível a criação de um espetáculo sobre os poemas, o *Terra Sem Mal: Um Mistério Bufante e Deleitoso*.

Nos encontros com o grupo, havia a discussão sobre os poemas inéditos de Waldo, a abordagem política que eles tinham, os pressupostos estéticos que o poeta tinha em mente e queria colocar de forma prática através da encenação dos escritos. Havia também, os ensaios para a construção da encenação. Houveram algumas apresentações do espetáculo em eventos na grande Vitória, no estado do Espírito Santo.

O trabalho cênico em cima dos poemas não tinha o fim de serem apenas recitados, mas sim de ganharem elementos teatrais nos quais fosse possível enxergar aquilo que Waldo Motta chama de *teatro alegórico*. Havia uma busca à transformação das palavras em performances alegóricas.

Waldo também usava elementos como o homoerotismo e o transformismo. Abordagens que de certa forma sempre estão em meus desejos, em imagens, nos meus processos criativos, por serem temas que proporcionam uma força dramática muito latente em mim. Waldo também pode ser considerado um poeta com uma estética “gay” e que está também em um segmento que me causa curiosidade, que é a cultura LGBT. É importante também pensar aqui em uma característica da performance que levo para mim que é a relação da vida com a arte. Nos processos em performance, sinto que é necessário pensar nas experiências já vividas, nos percursos construídos.

Essa relação da arte com a vida – na qual esta é levada como arte - acredito que parta do princípio de que é importante pensar nos nossos atos, na vida cotidiana

como matéria prima para as criações. Também é passível de se pensar em situações cotidianas que são tidas como performáticas. Richard Schechner (2006) desenvolve conceitos que podem ajudar a entender a performance não só como arte, mas também nas manifestações ritualísticas da vida cotidiana, na política, etc, ou seja, nas situações do cotidiano as quais podem ser vistas como performance. Não obstante, muitas coisas podem ser analisadas de um ponto de vista da performance, inclusive a dança.

Comecei o estudo formal da performance no início da graduação em Dança-Licenciatura na Universidade Federal de Pelotas, no início de 2011, na disciplina de formação livre laboratório de criação em arte da performance, no qual a professora Alexandra Dias me apresentou alguns princípios e elementos que pertencem a esta linguagem. Antes disso, eu já pensava nas possibilidades performativas que meu corpo poderia vir a desenvolver, principalmente nas aulas de dança contemporânea que participei na escola de dança e teatro FAFI, hoje escola técnica, em Vitória no Espírito Santo.

No laboratório ministrado pela professora Alexandra, a experimentação foi em torno dos elementos performativos do trabalho do ator-bailarino. As questões como o risco, o acaso, a construção coletiva foram sendo experimentadas enquanto uma construção que culminou em alguns trabalhos apresentados.¹² O trabalho nesta disciplina foi importante, pois tive contato com a teoria de Eugenio Barba¹³, que certamente me ajudou a pensar melhor a performance.

Todas estas apresentações que foram totalmente distintas uma das outras possibilitaram um contato intenso na direção de experimentar um corpo que “performatiza”. Descobri também a noção de que um ator-bailarino também constrói a sua “gaveta de elementos performativos”, e que em determinados momentos esta gaveta pode ser aberta e usada. Assim, com estas experiências o meu corpo foi incrementado de memórias.

Estas vivências em performance instauraram questões para mim mesmo, para meu corpo tentar responder. E as respostas precisavam e precisam ser alcançadas através da performance.

¹²Trabalhos apresentados em alguns eventos que aconteceram na UFPEL e na Fundação Universitária de Rio Grande (FURG): na Mostra de extensão e pesquisa dos cursos de dança e teatro da UFPEL; na *Multimicromostra* organizada pelo curso de Artes Visuais – UFPEL; no evento da *Casa da Alice*, organizado por professores da Centro de Artes - UFPEL; e no *Ruído e Gesto*, organizado pelo curso de Artes Visuais da FURG.

¹³ Fundador da Escola Internacional de Antropologia Teatral e criador deste conceito.

Na metade da graduação, no âmbito do Programa de Licenciaturas Internacionais, tive a oportunidade de poder cursar a licenciatura em estudos artísticos na Universidade de Coimbra, em Portugal. Iniciei um intercâmbio de dois anos, no qual os estudos foram voltados para os conteúdos gerais da arte. Em Portugal, tive a preocupação de abordar em meus trabalhos acadêmicos assuntos referentes ao campo da performance. Embarquei em um estudo e experimentação individual, sobre os quais apresentei resultados em alguns eventos como o *Paisagens neurológicas*, evento ocorrido na UC, e no Festival social de Barcelona, o *Tudanzas*, em Barcelona, na Espanha.

Nesta experiência individual e que mais tarde contou com a ajuda da colega Fernanda Andrade¹⁴, senti a necessidade de experimentar meu corpo, de questioná-lo, mesmo que sozinho e individualmente. Numa espécie de isolamento, coloquei meu corpo para pensar, e depois convidei a Fernanda para colocar questões, problemas ou contribuições para o trabalho. Questionamentos acerca do que eu queria com minhas proposições, quais conceitos eu estava buscando, qual estética que estava formulando, em que local entrava o público, o trabalho coletivo, etc. Acredito que a coletividade nas artes é imprescindível e fundamental, mas também acho que o artista precisa se colocar sozinho para se conhecer, descobrir seus próprios instrumentos, ou até reconhecer que a coletividade é importante. Uma experimentação solitária que foi útil para perceber o quão era importante envolver outras pessoas no processo, pois o coletivo é sempre defendido como o caminho que as artes performativas adotam para o processo criativo. Ao experimentar sozinho, aparece um problema que é instigante: como suprir a necessidade de interagir com outra pessoa, de se comunicar com alguém? O estabelecimento de conflitos sem um outro corpo talvez promova outras qualidades de relações. Também quero dizer que estar sozinho no espaço, além de ser desafiante é importante para pensar sobre o nosso processo enquanto bailarino, performer ou intérprete, enquanto professor ou pesquisador.

Descobri que é preciso o artista estar sozinho em seu processo criativo e tentar resolver suas próprias questões, mas também tive a certeza que é preciso o

¹⁴Aluna do curso de Licenciatura em Dança da Universidade Federal da Bahia. Conheci a Fernanda na Universidade de Coimbra, em Portugal. Cursamos o curso de Estudos Artísticos na instituição no âmbito do PLI (Programa de Licenciaturas Internacionais) - CAPES. Com a convivência e desejos semelhantes relacionados à dança, convidei-a para assistir alguns de meus ensaios, com o intuito de refletirmos juntos sobre a experiência.

outro, o companheiro para que surjam conflitos. A importância de trazer para o público estas questões também é fundamental, pois o público sempre traz olhares jamais pensados. Performance é relação, é interação e o conflito acontece a partir de reformulações que nascem destes princípios.

Na UC, no teatro Paulo Quintela, um espaço que logo me chamou a atenção pela própria função que exerce, que é a transmissão de comunicação na universidade, seja por meio de palestras, congressos, espetáculos, etc, procurei experimentar estratégias que resolvessem a minha necessidade de me colocar em estado de performance. Encontrei então, um espaço de criação. Os ensaios permearam grande parte do intercâmbio, e foram muito úteis para produzir alguns trabalhos práticos cênicos para algumas cadeiras do curso.

Talvez o desenvolvimento da minha *dramaturgia própria* seja fruto das experiências que tenho tido no âmbito das artes performativas. Ter vindo do Espírito Santo e ter experimentado a performance em Pelotas e depois colocado ela em outro formato em Coimbra e agora ao regressar para Pelotas, me colocar novas questões, demonstra que tenho construído uma trajetória que é constituída por experiências diversas e estabelecidas em lugares distintos. E acho potente continuar acreditando nesta trajetória com dimensões geográficas e continentais.

3.3 Os Sujeitos da Pesquisa

Esta pesquisa possui dois momentos, um que se deu no segundo semestre de 2014, no âmbito da primeira experiência com as disciplinas de TCC e estágio III. E o segundo momento, ocorreu no primeiro semestre letivo de 2015, na qual ocorreu a segunda experiência com a disciplina de TCC. Os dois momentos foram compostos por dois grupos de sujeitos distintos.

Escolhi para os sujeitos de pesquisa, no primeiro momento desta, os integrantes do Núcleo de dança-teatro Tatá¹⁵, programa de extensão do curso de Dança Licenciatura da Universidade Federal de Pelotas. Pensei neste grupo em virtude de suas ações em prol da formação de público para a dança, bem como,

¹⁵ O Núcleo encerrou suas atividades em Dezembro de 2014.

vislumbrei - na formação acadêmica de seus membros – um nicho que poderia conferir a densidade necessária para responder minha questão de pesquisa.

Não obstante, tenho com o Tatá uma relação muito particular. No primeiro semestre da faculdade ingressei neste grupo e permaneci durante um ano, até o início do meu intercâmbio em Portugal. Quando retornei para o Brasil e retomei a faculdade de dança na Ufpel, também retornei ao Tatá para iniciar a experiência da pesquisa e o estágio. Entrar para um grupo que pretende a criação de dança-teatro é um convite a pensar a dança como teatro e o teatro como dança.

Saidel (2011, p.2) cita Marc Augée e fala sobre os conceitos de lugares e os não-lugares da performance de rua. Os lugares, são ambientes onde acontecem uma manifestação na qual existe a sensação de pertencimento dos participantes e eles conseguem interagir um com o outro. Já os não-lugares são os ambientes que nascem nos dias atuais, são lugares por onde o humano apenas passa, mas não estabelece relação com nada, como os metrô, as filas, etc. Ao transferir estes conceitos para o contexto do Tatá penso este grupo como *um lugar*, no qual acontecem relações, e não se configura como *um não-lugar*. Ele estava ali e permitiu a entrada de qualquer um que queria embarcar em uma viagem coreográfica. Foi um ambiente de relações. Uma rede configurada em corpos que se conectavam. E eu senti isso quando entrei naquele ambiente pela primeira vez. Senti que todos estavam conectados.

Sempre gostei de trabalhar sozinho, até mesmo na criação de algo, pois a solidão de certa forma me ajuda em alguns processos, mas também gosto do desafio coletivo, onde o comum acordo é construído. No Tatá, a coletividade torna-se elemento constituinte e formador do grupo. É possível vivenciar no grupo “o estar” como um indivíduo dentro do processo coletivo. E eu experimentei isso durante a estada no núcleo.

Através do olhar da professora e coreógrafa do grupo, Maria Falkembach, os princípios técnicos de autores como Laban, Bartenieff, Anne Bogart, foram sendo colocados em prática. Com essas orientações da coreógrafa e a partir das possibilidades corpóreas de cada ator-bailarino, o processo criativo foi sendo construído. Eu enquanto integrante do grupo, sempre pensei em como o meu corpo participa desse corpo maior que é o grupo.

A experiência nesta época foi uma porta de entrada para poder experimentar um pouco da cultura gaúcha através da literatura de João Simões Lopes Neto.

Através de um processo de transcrição, os contos do autor gaúcho foram transformados em dança. Os contos de Simões Lopes Neto foram postos em sala de ensaio para serem experimentados com metodologias de improvisação. Através de uma estrutura que parte da pluralidade dos corpos dos atores bailarinos, as cenas foram sendo criadas.

Uma das questões pertinentes para o trabalho do Tatá foi a educação sensível do ser humano, tanto na formação do intérprete dentro do espetáculo, como também do público alvo principal do grupo: os alunos de escolas públicas e os agentes que atuam nelas. O objetivo do projeto era propor experiências sensíveis para as pessoas.

O Tatá trabalhou a arte para uma estética de dança-teatro com base em técnicas de dança e teatro contemporâneo. A improvisação tem um papel muito importante nessa organização que origina o material coreográfico que alimenta os espetáculos criados.

Em relação às técnicas de criação que foram sendo propostas, pela coreógrafa, é importante salientar que o grupo não parte de um sistema de codificação pré-estabelecido, como é o caso do ballet clássico e algumas técnicas de dança moderna. Essencialmente, os integrantes trabalham através da criação de movimentos que partem de princípios de teóricos e técnicas citadas anteriormente. Isso não quer dizer que restringe a possibilidade de experimentar as outras estéticas de danças. O importante é que parta de uma visita a esses modos de fazer, mas que os movimentos sejam reconfigurados em uma nova estética, em um novo contexto. Essa nova estética será única para aquele espetáculo, mas vai compondo o arquivo de memórias corporais do grupo. Abaixo, encontra-se um trecho do *Caderno de Dança* produzido pelo grupo e que mostra um pouco desse pensamento:

O movimento pode ser visto como toda a forma de coordenação do corpo, como o uso das mais variadas ações, dos fatores (peso, tempo, fluxo, e espaço), a maneira com que se usa tais ações para desenhar o espaço e as relações com o próprio corpo e relações com os corpos de outros. Engloba ainda, variadas estéticas de movimento, como as danças urbanas, balé, jazz, folclore, dança de salão, percussão corporal, entre outras (CADERNO DE DANÇA, 2012, p.7).

O núcleo de dança-teatro Tatá pertenceu a um programa de extensão que também leva o mesmo nome, Tatá- Núcleo de Dança-Teatro, da Universidade Federal de Pelotas. Teve a proposta de ser um local, onde circule também

pesquisas, reflexões e práticas do curso de Dança- Licenciatura da Universidade. Teve um eixo principal, a apresentação de espetáculos e mostra de processo em escolas públicas e outros espaços.

O grupo também era composto por alunos dos cursos de dança e teatro, de outros cursos e pessoas da comunidade. Muitos já possuíam uma trajetória artística com diferentes vivências. A maioria possuía um vínculo como bolsista no programa de extensão, tendo a carga horária de vinte horas semanais de dedicação. Atualmente o Tatá está parado por decisão do grupo.

Quando estava em atividade o grupo apresentava dentro e fora da cidade de Pelotas, com os dois espetáculos que tinham produzido: *Tatá Dança Simões* e *Terra de Muitos Chegares*. Essas apresentações tinham o intuito de levar a arte para os alunos de escolas públicas e também contribuir para a formação de público, através da demonstração de processo, no qual o grupo passara exercícios para os espectadores experienciarem um pouco do processo de composição coreográfica.

Dentro do programa, onde o núcleo funcionou, também houve outros projetos em andamento, como: parceria entre o projeto de extensão Boca de Cena e o Tatá; criação de material pedagógico sobre a linguagem da dança; oficinas de capacitação de professores em mediação de atividades de expressão corporal; usina de formação em produção cultural e novas mídias de comunicação; criação de revista eletrônica na interface entre as partes cênicas e a educação; criação do novo espetáculo do grupo; e a criação do site e manutenção de blog.

No segundo momento da pesquisa, resolvi escolher um novo grupo para explorar o instrumento de jogo coreográfico que tinha criado com o Tatá. Isso se deu, pois os integrantes do grupo naquele momento se mostraram dispersos no final do processo, não comparecendo aos ensaios, e ainda estavam passando pelo processo de desligamento do programa de extensão. Com esses problemas, decidi correr o risco de reiniciar o processo com um novo grupo, este muito distinto do Tatá. Já tinha em mente que o processo iria ser muito diferente. As explorações começaram a partir do instrumento de jogo criado junto ao Tatá.

No início do primeiro semestre de 2015, me coloquei a procurar as possíveis pessoas interessadas em integrar este novo grupo. Depois de certa instabilidade, na qual, os primeiros encontros eram compostos por pessoas que apareciam e depois não retornavam, entre pessoas que pareciam que iriam desistir do processo, mas ficavam, consegui estabelecer um elenco de dez sujeitos.

Estes sujeitos foram na sua grande maioria, alunos do primeiro semestre do curso de Dança-Licenciatura da UFPEL. Um integrante pertencia ao terceiro semestre e outra integrante, pertencia ao primeiro semestre do curso de Artes Visuais da UFPEL. São eles, respectivamente: Andressa C. Martins, Beliza G. Rocha, Gregory Souza, Jayne Coutinho, Karina Fonseca, Mariana Gouvêa, Maria T. Portela, Marina T. Medeiros, Jose R. Pinheiro e Gezebel Nunes.

Com o processo, fui percebendo que este grupo era composto por sujeitos, em sua grande maioria, que não tinha uma trajetória artística avançada, ao contrário dos integrantes do Tatá. Coloquei-me no desafio de preparar de forma mais intensa este elenco, ao mesmo tempo que explorava o instrumento com eles. Porém, no final do processo me confrontei com um sem fim de dados disponíveis. Percebi que este grupo esteve bem mais entrosado com o que eu propunha. Isso talvez tenha se dado com a diferença dos processos: no Tatá, estava descobrindo o instrumento, sendo um processo bem mais tortuoso e instável; com o novo elenco o instrumento estava feito, dando lugar para um rico processo de exploração que resultou no experimento coreográfico *Repositório Coreográfico*.

Assim, numa experiência de jogo coreográfico com dois grupos distintos, pude construir uma pesquisa mais consistente, pois obtive dois universos de dados para poder comparar.

3.4 O Passo a Passo e as Aproximações

A sistematização desta pesquisa começou com a minha vontade de fazer uma aproximação do fazer artístico com o fazer pedagógico, e que eu pudesse visualizar a pesquisa teórica transformando-se em uma prática.

Primeiramente comecei a procurar bibliografia que abordasse estas aproximações. O que surgiu e que pode contribuir para pensar numa possível junção entre a dança e a aula, foram as leituras que trazem o professor, o aluno e as manifestações culturais do ser humano como performance, bem como, o processo de aprendizagem como um processo em performance. Penso dessa forma, no sentido de que estes processos são híbridos, e portanto uma estrutura na qual aconteça a junção da aula com o espetáculo, pode ser lida como uma estrutura híbrida e performática no sentido de que abordam o ato performativo.

Assim, a minha pesquisa exploratória teve uma contribuição do campo da pedagogia da performance, da relação entre educação e performance, levando em conta que este último conceito pode operar uma linha de pensamento importante sobre as interações entre educação e artes cênicas, principalmente com a dança. Pensar nos aspectos performativos do ambiente escolar e na reflexão destes aproximando-os dos aspectos performativos da cena, com o olhar direcionado para um confronto entre estas formas de atuação do ser humano, pode originar possibilidades de produção de cultura, emergindo com vital importância nos dias em que a interdisciplinaridade tornou-se uma tendência.

Logo após isso, com a ajuda da minha orientadora, descobri que o formato de jogo coreográfico proposto por Lígia Tourinho, ilustra um pouco daquilo que eu buscava, em virtude da maneira com que era desenvolvido, possibilitando a percepção de que o público estava produzindo conhecimento sobre a dança. Os bailarinos traziam de forma clara conceitos, e havia a possibilidade dos espectadores criarem a partir destes entendimentos, ao mesmo tempo em que promovia a fruição, pois o público estava vendo o que acontecia na cena.

A minha preocupação pelo aspecto pedagógico deste processo foi direcionada para uma reflexão sobre a pedagogia do espectador, pois esta característica mostrou-se bastante pertinente para o universo em que o público é coautor do trabalho. Abordo a formação de público pensando também na importância de trazer essa reflexão para escola nos dias atuais, pois acredito que esta formação deve começar na educação infantil.

Pelo fato de ter tido duas experiências com a disciplina de TCC II, desenvolvi duas experiências práticas distintas com grupos diferentes.

Em um primeiro momento, com a oportunidade de cursar em paralelo com a disciplina de TCC II a disciplina de Estágio III, que abarca o ensino em espaços não formais, decidi estabelecer uma relação entre os dois processos das disciplinas. Dentro deste contexto, escolhi o Núcleo de dança-teatro Tatá, pois este já possui um percurso que se relaciona com a temática da pedagogia do espectador.

A minha proposta com o trabalho prático, neste primeiro momento, foi a de alcançar uma estrutura que pudesse ser tratada como um instrumento pedagógico desenvolvido nos encontros/aulas com o grupo e baseado na própria pesquisa da Lígia com seus alunos de composição coreográfica.

Ao longo de onze aulas foram sendo propostos passos que pudessem chegar a uma forma que contivesse elementos básicos do jogo coreográfico como os comandos, as possibilidades de interação, objetivos coreográficos, que pudessem favorecer a criação de dança a partir do jogo. Poder desenvolver um instrumento pedagógico e espetacular com o grupo foi muito importante para a minha pesquisa. Iniciei, então, a formulação de uma proposta pedagógica que promovesse a construção de conhecimento do grupo sobre o jogo coreográfico.

A partir destas vivências pude construir uma estrutura autoral de jogo coreográfico, embasada na minha trajetória artística e nas reflexões originadas a partir da experiência prática com os sujeitos da pesquisa deste primeiro momento. Ao mesmo tempo em que fui construindo o jogo, fui colocando em prática uma proposta pedagógica de ensino.

No trabalho pedagógico com o grupo Tatá, busquei estabelecer situações de relação entre os participantes, que conseguissem fazer com que eles compusessem danças. O início foi bastante difícil, pois não conseguia encontrar estímulos que fossem interessantes para que o grupo sentisse interesse por criar movimentos. E estabelecer essa criação dentro do jogo foi mais desafiador. Para criar um jogo é preciso pensar nas regras e as possíveis interações entre os participantes e como elas se darão, além do objetivo de tal jogo.

Nos encontros tive a preocupação de preparar o corpo dos bailarinos para o jogo, pois é imprescindível que o corpo sempre esteja atento para jogar. A partir daí pensei em instigá-los a olharem para si próprios e entenderem seus repertórios e capacidades, bem como, suas memórias corporais. Eu também fui construindo propostas de exercícios baseados na minha história corporal e que pudessem, de certa forma, trabalhar os aspectos citados acima.

A preocupação em desenvolver a consciência de um corpo presente para a cena nos bailarinos foi uma maneira de preparar corpos que estivessem sem restrições para jogar. Acredito que a preparação para um corpo disponível pôde ser alavanca naquele momento.

Junto com essa preparação corporal introduzia elementos simples que causaram um princípio de jogo, como o bater palma e o correr em diferentes níveis de velocidade. Também fui percebendo que a produção de material coreográfico, como a criação de partituras, pôde ser utilizada para sorteio dentro do jogo.

A partir da terceira aula, comecei a introduzir a criação de tarefas pelos alunos bailarinos. Através de um sonho, desejo, vontade, objeto, imagem, eles deveriam criar uma palavra. Depois foi incluído por eles, outra palavra a partir daquela e logo após foi pedido a construção de um poema com base nestas palavras. O escrito poético foi desmembrado em tarefas. E assim foi sendo construído um arquivo de imagens/tarefas pelos participantes.

Em um outro momento estas palavras viraram papéis que compuseram um emaranhado de outros papéis que eu tinha trazido de outras fontes. Percebi em certo momento que aqueles papéis deveriam ser sorteados, mas como? Introduzi então o comando das palmas para que em determinados momentos, os bailarinos tivessem que sortear um papel. O escrito que continha era para ser executado em forma de movimento pelos bailarinos, ou seja, aquele problema proposto pela tarefa precisaria ser resolvido em forma de improvisação de movimentos.

No decorrer das aulas, a complexidade dos comandos e dos tipos de problemas que as tarefas solicitavam aumentou, bem como, a forma que cada bailarino atuava, ora como bailarino, ora como condutor do jogo. A partir do momento que o aluno percebia ser sua vez de dar o comando, era posto em questão sua postura como o responsável pelo jogo. Por fim, foi estabelecido um instrumento de jogo coreográfico, que consiste em sorteio de tarefas a partir de oito comandos que serão explicados mais adiante.

Ao iniciar o segundo momento desta pesquisa, este instrumento serviu como base para explorações que se deram no decorrer dos dezesseis encontros que compuseram este novo período. Assim, houve uma diferença entre os dois processos, o primeiro foi mais experimental, no qual a preocupação era construir e definir o modelo de jogo. O segundo teve um caráter mais exploratório e investigativo, que pretendia alcançar a eficiência do instrumento. O objetivo foi alcançar um experimento coreográfico, e isso teve êxito com o elenco formado pelos componentes do segundo elenco.

Para iniciar a exploração de uma base que já possuía, decidi trazer para o novo elenco jogos com estruturas simples para poder estabelecer um primeiro reconhecimento do espaço de jogo, das interações entre eles, do estado de corpo alerta que o jogo exige. Também fui introduzindo a construção de tarefas, a qual foi

iniciada de outra maneira, por meio de um processo de escrita automática¹⁶. A partir desses escritos, eles teriam que escolher três palavras e escrever um poema. Por fim, por meio do poema eles teriam que criar três situações de movimento.

A partir do terceiro encontro, eu já comecei a trabalhar a estrutura que construí com o Tatá. Primeiro trabalhei com três comandos, no próximo encontro com cinco, no outro com sete, e finalmente com oito comandos. Durante esse reconhecimento inicial de uma estrutura que eles não criaram, e portanto, não conheciam, foi possível questionar os comandos e a estrutura como um todo. Continuei então, ouvindo as críticas para melhor poder qualificar o instrumento. Assim houve mudanças na forma dos comandos, na disposição dos bailarinos no espaço, nos conteúdos das tarefas, na interação com o futuro público. Enfim, foram ensaios bastante reflexivos sobre a execução, função e entendimento sobre o jogo coreográfico.

3.5 Instrumentos de Coletas de Dados

Para tentar responder minha questão inicial de pesquisa optei por três instrumentos de coleta de dados: diário de campo, grupo focal e escritas reflexivas dos bailarinos. Este último eu apliquei apenas para os bailarinos do elenco que formei no segundo momento da pesquisa, por achar que seria uma forma a mais para melhor poder captar as reflexões dos bailarinos sobre a experiência.

O diário de campo foi importante para sistematizar minhas impressões ao longo do processo, no qual registrei as minhas reflexões sobre os dias de ensaios, pontos importantes sobre o desenvolvimento do jogo, o estabelecimento dos instrumentos, e algumas reflexões e *feedbacks* dos alunos sobre as aulas.

O grupo focal elegi por possibilitar uma interação rica, onde todos podem dialogar, concordar e discordar, além de também terem a oportunidade de expressar críticas, opiniões e sugestões. São várias visões postas à mesa pelos que participam de um grupo focal. Há, inclusive, a possibilidade de interrogar também o pesquisador sobre o que ele quer com determinada pergunta. Esta técnica, segundo

¹⁶ Estas escritas consistiam em escrever sobre tudo que surgisse na mente durante quinze minutos.

Melo e Araújo (2010), aplica-se tanto para a pesquisa participante quanto para a pesquisa-ação. É um instrumento para a pesquisa qualitativa.

As escritas reflexivas dos bailarinos foram importantes, pois foi uma forma que encontrei de ir averiguando as opiniões dos sujeitos da pesquisa sobre o processo e poder agir sobre o que eles fossem apontando.

Neste processo de pesquisa, foram feitos dois grupos focais, em dois momentos distintos. O primeiro ocorreu com os integrantes do grupo Tatá, no dia 29 de outubro de 2014, e o segundo ocorreu no dia 27 de maio de 2015, com os integrantes do elenco que formei para trabalhar no experimento coreográfico.

Dentro de um contexto de pesquisa-ação e pelo trabalho envolver sujeitos com suas individualidades bem distintas, acredito que o grupo focal foi um instrumento coerente para as especificidades desta pesquisa. De acordo com Melo e Araújo (2010, p.3) a partir do momento que o grupo focal foi transferido para a pesquisa científica:

Constitui-se uma técnica importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum, relevantes para o estudo do problema visado.

O primeiro grupo focal foi realizado em um encontro ao final do processo de estruturação do jogo. Teve duração de 70 minutos e foi construído a partir de seis perguntas, nas quais foram abordados assuntos referentes ao universo pesquisado. O segundo grupo focal foi realizado no momento de finalização do experimento coreográfico, e foi realizado com as seis perguntas do primeiro grupo focal, com o acréscimo de mais uma pergunta, totalizando sete questões. Teve uma duração menor, com 47 minutos. É preciso salientar, que no segundo grupo focal as perguntas foram feitas em uma ordem distinta da do primeiro. Isto foi necessário para uma melhor aplicação, com o intuito de haver menos problemas no entendimento do universo pesquisado. Após a realização dos grupos focais, os áudios foram transcritos, sendo que as transcrições se encontram no apêndices A e B.

A partir dos dados alcançados com os três instrumentos de coleta de dados, o grupo focal, o diário de campo, e as escritas reflexivas, foi possível ser feita uma análise qualitativa da pesquisa. No próximo subcapítulo são destacados os pontos

fortes que foram sendo descobertos e que se relacionam com a problemática construída em torno do jogo coreográfico.

Assim, a partir da formação de categorias e tendências nas falas dos participantes, construí um esquema analítico dos dados e fui tecendo relações com as referências bibliográficas.

3.6 Buscando as Possibilidades

Analisar a coleta de informações desta pesquisa não foi fácil. As diversas falas que construíram os grupos focais, o diário de campo, e as escritas reflexivas dos bailarinos do segundo momento, acabaram fornecendo um sem fim de dados. A organização, a escolha, a descoberta por categorias tornou-se um desafio. Assim, surgiram as categorias: *maneiras de ensinar, estado ampliado de cena e interatividade na cena*.

A primeira categoria que emergiu na busca por solucionar meu problema de pesquisa foi denominada *maneiras de ensinar*. Os sujeitos que participaram do primeiro grupo focal, ao serem instigados a pensarem na relação da sala de aula com a sala do espetáculo, logo pensaram nas metodologias de ensino distintas que existem na escola, bem como nas metodologias distintas que existem na criação do espetáculo, dentro do campo da dança e do teatro.

Para ser feita uma comparação entre essas duas esferas, eles abordaram as metodologias diretivas, nas quais o professor é soberano e exerce o poder dentro da sala de aula; também as metodologias de encenação nas quais prevalecem os comandos do coreógrafo, sendo os bailarinos apenas repetidores de movimentos.

Entendo que estas comparações surgiram em virtude das características desse grupo, no qual houve uma abordagem mais específica em relação às diferenças entre metodologias tradicionais e contemporâneas de ensino. Esse diagnóstico empírico acerca da rigidez das metodologias de ensino consideradas “tradicionais” emergiu como uma problemática latente. De igual sorte, a própria disposição tradicional dos alunos em sala de aula e dos espectadores nas plateias dos teatros - enfileirados frontalmente à ação - apareceu como formas, nas quais o aluno e o espectador são passivos, fazendo pensar a respeito da pedagogia do espectador enquanto formação de um público mais atuante.

O jogo coreográfico foi citado então, como uma metodologia capaz de romper com a ideia rígida de espetáculo e pensado como um modelo de aula que se difere do tradicional. Assim, ao ser colocado o jogo como uma maneira aberta e prazerosa de desenvolver um conhecimento sobre dança, não sendo pautado no ensino tradicional, pode-se pensar ele como um contributo para as experiências atuais de dança.

Conforme postula Tourinho (2009, p.114):

O “jogo coreográfico”, então, surgiu com o intuito de ser uma dinâmica introdutória das questões do movimento não estereotipado, e de ser uma maneira de viabilizar a pesquisa por esses alunos-artistas, tentando valorizar suas experiências individuais e permitir que encontrem caminhos próprios para lidar com suas questões diversas”.

Nesse sentido o “jogo coreográfico” pode se mostrar como um método para ressignificar a aula, com o intuito de possibilitar que os alunos encontrem uma poética própria. Ele é capaz de suscitar uma qualidade de processo para a cena, pois desloca o foco para o desenvolvimento das situações, e não para produto final, a obra acabada. O que chega ao público é o próprio processo, configurando um vir a ser espetáculo. Pelo viés da plateia, colocada em situação de jogo, esta pode ressignificar os conceitos de corpo, envolvimento e mesmo de cena espetacular, trabalhando a sua sensibilização e por que não dizer, sua própria formação estética.

O jogo coreográfico apresenta um caráter educativo implícito em sua ação, pois coloca à disposição do público conteúdos da dança de uma forma não convencional, promovendo um contato sobre esses diferentes saberes para que o público possa refletir sobre o que vê e faz. Principalmente o conteúdo da composição coreográfica, visto que, são dispostos para o público, elementos para que ele se sinta capaz de interferir na estrutura da ação, desenvolvendo uma percepção de potência no “brincar” de coreógrafo.

Assim, em convergência com o primeiro grupo focal, no segundo grupo, surgiram dizeres que abordam os elementos do jogo como instigadores ao *expectador*. Este, ativa sua concentração e criatividade para poder associar os diversos fragmentos que vão surgindo durante o desenrolar da improvisação. É uma forma de aprendizagem através da participação ativa do *expectador*.

O jogo apresenta outra forma de contato com a dança. Incomoda o público no sentido de que ele se vê forçado a quebrar preconceitos em relação à dança,

pois traz consigo o elemento surpresa de uma interatividade, a princípio inesperada, mas que pode ser prazerosa por abranger o universo lúdico. Não obstante, contribui para a formação estética, pois apresenta um fazer diferente da dança, suscitando sensibilidade e autoria nos *expectadores* dispostos à experiência.

Desta forma, o jogo se caracteriza como *maneira de ensinar*, como uma pedagogia permeável. Percebo isso a partir da visão de jogo que possibilita a interação entre pessoas de diferentes posições culturais e sociais. Sua estrutura, a partir do momento em que é posta, construída e praticada, naturalmente promove a interação destes indivíduos. Ainda que o público não se posicione diretamente, suas próprias reações são diretas na performance dos jogadores. O público se eleva a categoria de autor, e o espetáculo é transformado em uma experiência horizontal, diferentemente da verticalidade tradicionalmente apresentada na cena espetacularizada, na qual o intérprete é o que recebe as atenções. Há uma quebra na ideia de espectador passivo, dando a ele à posição de proponente de ações. Conforme o pensamento de Desgranges, por meio de Favaretto (2004), a voz do espectador precisa ser provocada para que seja ouvida, e o jogo coreográfico tem essa característica, conferindo ao espectador uma qualidade de autor em uma experiência de sentido colaborativo.

No primeiro grupo focal houve a abordagem de como é complicado o olhar para o outro e perceber pedagogicamente as necessidades que o companheiro tem. A maioria dos participantes deste grupo concordava que o jogo é um aspecto bastante importante da vida, sendo que ele está em nossas práticas e em nossas relações. O jogo se apresenta como uma *“maneira de ensinar”* para além das fronteiras da sala de aula e/ou de espetáculo. Penso que a experimentação deste instrumento coreográfico em seus diferentes contextos promove uma reflexão das relações que existem entre os humanos. Isso é essencial para troca significativa entre os bailarinos dentro do processo criativo, pois quando percebe-se os comandos e a dinâmica de relação em determinado ambiente artístico, é possível estabelecer relações entre os sujeitos. Marques (2010, p.28) frisa a necessidade de estabelecer relações para o ensino de dança hoje:

Trabalho e proponho um ensino de dança que crie, teça, articule, problematize e critique as múltiplas redes de relações (e não de contatos) entre a arte, o ensino e a sociedade de forma a intervir e participar-fazendo, apreciando e contextualizando Arte – do mundo em que vivemos.

Entendo que o jogo coreográfico pode ampliar essas redes de relações, principalmente dentro do campo da dança. Em virtude de seu caráter de multiplicidade, trazendo a partir de uma estrutura um sem fim de significados e conexões possíveis. É importante entender o jogo coreográfico como uma metodologia que é desenvolvida através das relações entre os indivíduos. Assim, “O processo com o Tatá requer uma atenção para as relações que são estabelecidas entre os intérpretes. O jogo coreográfico tem trazido material coreográfico que surge a partir destas relações.” (Diário de Campo, 16/11/14).

Outro ponto que surgiu e que acredito ser importante incluir dentro dessa categoria, pois entendo-o como uma possibilidade metodológica de desenvolvimento sobre conhecimento em dança, é o entendimento desse instrumento como multiplicador de espaços. Seria entender esse jogo como produtor de desdobramentos como a Lígia traz. Isso abre caminhos para pensá-lo como uma metodologia versátil, na qual pode ser possível o emprego em lugares diferentes, sem necessariamente estar em sala de aula ou de espetáculos. Isso foi bastante latente no segundo grupo focal:

A mesma coisa que eu tava falando ontem com a Belisa, que a gente tava no mercado e eu falei assim: “Já pensou se a gente fizesse aqui o jogo? Como que ia ser? Como que ia ... o público ia reagir?”. E eu falei que eu tava com vontade de fazer isso. Tipo, fazer em lugares diferentes, não só no habitual que a gente tá acostumado a fazer a dinâmica do jogo. Mudar... Lugares diferentes podem causar reações diferentes, mas com o mesmo intuito de... com o mesmo final. (2º Grupo Focal, Andressa, 27/05/15).

Essa reflexão talvez tenha vindo devido a um ensaio que ocorreu em uma praça. Nesta ocasião, experimentamos o exercício do jogo coreográfico em um ambiente noturno e externo. Foi um primeiro contato com sujeitos potencialmente observadores, sem contar da exigência corporal que a rua possui: é preciso ter uma melhor projeção vocal, maior concentração e atenção, o risco é maior.

Assim é possível pensar nesta estrutura como potencial instrumento para ressignificar espaços, no sentido, de propor questionamentos sobre o modo como está determinado ambiente, levando outros elementos para o local. Claro, que isso ainda não foi experimentado de forma prática, apenas a experiência na praça, mas é possível prever possibilidades já que o grupo focal trouxe isso.

Existem diversos ambientes, e cada um possui suas respectivas peculiaridades. Cada característica que o ambiente possui, pode funcionar como

agenciadora do corpo neste ambiente. É uma relação cognitiva, conforme Wachowicz (2006, p.4) traz:

Corpo e ambiente interagem não apenas através de tarefas altamente técnicas, mas também nas ações cotidianas nas quais artefatos cognitivos (objetos do uso cotidiano que nos auxiliam a realizar diferentes tarefas) representam informações necessárias, suportes para decisões e interferem potencialmente na atuação do corpo no ambiente.

Logo, levar o Jogo coreográfico para outros ambientes pode ser uma forma de fomentar a relação do bailarino com as características do local, possibilitando uma inscrição do corpo no ambiente urbano.

Pode-se até pensar neste instrumento como independente do lugar onde acontece. Com os comandos, as tarefas, os bailarinos e os *expectadores-bailarinos* já é possível pensar em uma estrutura jogável. Claro, que acredito que seja necessário interpretar o ambiente para que este esteja junto com a proposta, ou seja, não adianta jogar em um estabelecimento, por exemplo, em um café, sem utilizar as características deste ambiente em relação com os mecanismos do jogo.

Há outra característica identificada nesta categoria que acredito que foi sendo percebida e que foi decisiva no desenvolvimento desta proposta de jogo coreográfico, sendo mais latente no segundo grupo focal do que no primeiro. A responsabilidade que eles tinham uns com os outros de somente em momentos coerentes e que realmente fosse necessário, houvesse o emprego dos comandos. Estes eram muito importantes e precisavam ser acionados em prol da importância deles para a construção da coreografia, “Instaurar a sensação de necessidade e responsabilidade perante o que poderia vir de comando. Ou seja, eles são extremamente responsáveis pelo que pode acontecer. (Diário de Campo, 08/05/15)”.

Assim sentir-se responsável pela cena, entender que para que ela seja construída é preciso muito cuidado e percepção do outro, para que não aconteçam desvios que atrapalhem os percursos, foi um fator importante que apareceu nos dados. Logo, o jogo coreográfico, contribui para o entendimento dos bailarinos sobre a importância que é perceber o outro para contribuir com ele dentro da cena. Isso só tende a enriquecer o que está sendo improvisado e também enriquece o processo de composição coreográfica que se dá no momento. Conforme Tourinho (2009, p. 112), “A composição coreográfica é relação. Uma relação que se dá com outros intérpretes”. Portanto, os bailarinos dentro desta estrutura de jogo coreográfico, se relacionam, e é a qualidade desta relação que contribuirá para a constituição dos

significados e composição dramatúrgica da coreografia. Esse ponto se constitui como uma *maneira de ensinar*, pois é algo que incita o grupo como um todo a entender a responsabilidade como princípio inerente ao fazer da dança.

A segunda categoria de análise surgiu para abarcar pontos que acredito que sejam importantes para o entendimento do *Estado Ampliado de Cena*, em torno do jogo coreográfico. Primeiramente, destaco a compreensão das regras do instrumento como um fator que amplia a relação com a vida do intérprete. Aqui se configura como algo voltado para o princípio da performance: a relação da vida e arte.

O que eu percebo, principalmente nas escritas do meu diário de campo, no momento da experiência com o Tatá, é que, à medida em que se experimentava o jogo por mais tempo, este era colocado como uma estrutura facilitadora para o entendimento de regras das diferentes situações da vida dos participantes. Assim:

Eu, eu... eu pensei num exemplo assim ó...para dizer uma coisa bem simples. Por exemplo, quando a gente é criança, eu me lembrei duma brincadeira de roda, tá? Tu roda, daqui um pouquinho alguém tem que dizer um verso, lá no centro do... da roda, né? Quando parou em tal parte... são regras, né? Aí, ah, agora..., sei lá, como é que eu estabeleci: A pessoa, a gente tá nesse círculo, a pessoa que parar perto da garrafa d'água é que vai dizer o verso, são regras... uma brincadeira simples, né, tranquila, que a gente faz e nem se liga nessas coisas. (1º Grupo Focal, Gessi, 29.10.14)

A partir desta fala podemos fazer uma aproximação entre as regras que compõem o convívio social e as regras do jogo. Quando praticamos o jogo em suas regras, nós jogamos melhor. Exercitando a escuta, a percepção do outro dentro desse sistema, é possível refletir sobre um diferente agir na sociedade. Uma relação em que os mecanismos sociais possam ser entendidos como um jogo, no direcionamento de que nossa sociedade é pautada por diferentes códigos de condutas.

No entanto, apesar das regras do jogo coreográfico serem diretivas, suas propostas não são restritivas, permitindo que os jogadores resolvam as tarefas a partir da busca por uma solução autoral em seus corpos. O jogo enquanto instrumento pedagógico dialoga a possibilidade de micro-transgressões das regras na sociedade, ou seja, por mais que existam códigos que definem as relações sociais, temos a liberdade de pensamento para questioná-los, e, muitas vezes, de ação para transformá-los.

A dança do jogo surge a partir dessas regras, da estrutura na qual todos podem originar comandos. Todos são responsáveis pela coreografia, inclusive o público – que atua como coreógrafo e posteriormente como bailarino. Sendo assim, o jogo se apresenta como uma estrutura democrática. Ocorreu no primeiro grupo focal:

Jogos, textos teatrais eles levantam uma interpretação sobre essas (regras). Sobre todas essas questões que estão inerentes na gente, eu acho... é uma ferramenta... quando você domina um pouco, você consegue interpretar melhor as coisas, você passa a jogar melhor. (1º Grupo Focal, Vinicius, 29.10.14).

A partir dessa fala podemos prosseguir no entendimento de que estamos imersos em sistemas de regras enquanto nos socializamos. Desta forma, quando as entendemos bem, podemos interpretar mais claramente as situações que nos envolvem, jogamos melhor. O jogo nos possibilita a percepção de que diferentes comandos podem dar origens a distintas respostas, suscitando as singularidades possíveis a partir de um mesmo direcionamento.

Cada contexto vai apresentar uma dinâmica de jogo diferente, de modo que, ao pensar sobre as regras podemos entender que cada público interferirá diretamente, de forma inesperada, na dinâmica de jogo a ser vivenciado. Não existirão dois públicos iguais. Não existirão dois espetáculos iguais. Assim como nossas relações sociais são pautadas pelos contextos, de forma que nenhuma comunidade é igual a outra, os mesmos papéis sociais podem suscitar diferentes micro-transgressões. Apesar das regras serem diretivas, cada público – através da combinação de suas intervenções – significará de forma diferente a encenação.

Todo o sistema de regras aparece aqui como uma espécie de rigidez moderada. As regras diretivas, de certa forma, apresentam fronteiras maleáveis, conferindo aos sujeitos sociais ou *expectadores* da cena uma importante posição para ressignificar as experiências vividas. Os sujeitos do primeiro momento da pesquisa aproximaram por diversas vezes o “conceito” de jogo coreográfico ao funcionamento da nossa sociedade.

A vida sorteia momentos para todos. Esse sorteio é inesperado e nos implica a lidar com esses adventos. Muitas vezes construímos estruturas, projetamos ações, formas e valores, no entanto, os acasos da vida nos obrigam a uma espécie de adaptação. No jogo, a imprevisibilidade é uma constante. Entretanto, tanto no jogo,

quanto na vida, possuímos uma liberdade de ação, de adaptação, ainda que restrita às regras pré-estabelecidas.

Durante o desenvolvimento do jogo, diferentes pontos de vista são exercitados, exigindo dos bailarinos um grau ampliado de versatilidade. Desta forma o experimentar o jogo – tanto como bailarino quanto como *expectador* - implica no ato reflexivo de colocar-se em estado de alerta e adaptação constante. As regras do jogo e as regras da vida fundem-se na concepção desta estrutura estética.

Em outro ponto, os sujeitos dos dois grupos focais confirmaram um entendimento acerca da dinâmica do jogo coreográfico desenvolvido durante os encontros. Afirmaram que este tipo de jogo ajuda a entender o funcionamento da cena. Com essa inclinação dos participantes, foi possível refletir sobre a possibilidade do jogo de desenvolver o potencial de seus integrantes para entenderem os mecanismos de funcionamento de um espetáculo. Assim podemos perceber as interações possíveis para a construção da cena. Houve bastante, a percepção de características corporais necessárias para que eles, bailarinos, estejam bem em cena. Assim, esse *Estado ampliado de Cena*, possui relação também com o estado do corpo na cena, a preparação para o jogo, bem como as dificuldades enfrentadas na execução do jogo. Um fator importante foi a desinibição que o jogo provoca.

Muitos participantes do segundo grupo focal, afirmaram que a prática do improviso dentro desse jogo, acarretava um desenvolvimento da abertura para a criação. Quanto mais se praticava, mais se podia entender as propostas que iam surgindo:

Em questão de vergonha, acho que desde o início do jogo a gente foi perdendo isso, porque a gente percebeu que é só um... é só uma improvisação do jogo, a gente não tá, sabe, levando isso pra nossa vida pessoal. É uma coisa que a gente tem que fazer ali, a gente tem que fazer aquilo parecer o mais interessante possível, por mais que aquela tarefa seja... cabeluda, absurda, a gente tem que fazer com que ela não tenha esse... esse pudor em cima dela, a gente tem que transformar ela numa coisa engraçada, divertida, pra que a pessoa olhe e não pense em só como ela lê aquela tarefa: "Ah, eu li isso nessa tarefa, e isso é aquela coisa!" Não! Ela pode ser várias coisas, ela pode ser diferente do que tu pensa, ela pode ser diferente do que todos pensam e se tornar uma coisa nova. (2º Grupo Focal, Andressa, 27-05-2015).

As tarefas, no nosso processo, tocam em vários pontos da vida, desde assuntos de amizade, relações amorosas, reflexões sobre a vida, sexo, a relação de

si com o corpo, etc. Algumas delas transportavam de certa forma, para pensamentos que tocavam em certos tabus dos que ali estavam. O resultado, principalmente nos integrantes do segundo momento da pesquisa, acarretava em risos, desconcentração, bloqueios. A surpresa do jogo algumas vezes colocava o bailarino em um desafio. Sobre isso, alguns bailarinos relataram um processo de confronto com seus pudores, pois acontecia a associação com algo que envolvia questões particulares. Era uma forma de reinventar essa relação e portanto questioná-la: por que ter pudor com isso? Assim, houve a criação de dança a partir de uma ressignificação.

Esse contato com nossos pudores e bloqueios fez com que os bailarinos deste segundo momento da pesquisa, concluíssem que estavam mais abertos a essas situações no quase término do processo. Acredito que isso contribuiu muito para que eles se tornassem menos preconceituosos com certas questões.

É preciso salientar que este ponto da quebra de preconceitos em relação a pudores próprios, não apareceu tanto no primeiro grupo focal. Acredito que é pela característica do grupo, pois os integrantes do Tatá naquele momento já estavam mais maduros e abertos à propostas novas. Ao contrário do segundo grupo, que se constituiu de alunos do primeiro semestre da graduação.

A estrutura que fui desenvolvendo e que foi experimentada pelos bailarinos em ambos grupos focais, incitava a surpresa nos mesmos. Essa sensação promovia um interesse dos participantes de continuar no jogo e ver o que aparecia de novo nas próximas tarefas, “Esta estrutura é interessante, promove a surpresa, a vontade do grupo de querer a próxima ação/tarefa/problema.” (Diário de Campo, 01/10/2014). A quebra de limites, a saída da zona de conforto, de fato, desestabilizou os participantes, e flexibilizou as possibilidades gestuais, tornando-os mais abertos e generosos. A surpresa instigou essa quebra de limites, pois o próprio ato repetitivo de sortear tarefas, de receber o desconhecido, foi preparando o bailarino de certa forma para quebrar paradigmas. Um instrumento que incita a criatividade, pois é um exercício de ligação das situações que vão sendo criadas. Com dez bailarinos criando ao mesmo tempo, e tendo a possibilidade de interagir e criar trajetórias no espaço, surgia um emaranhado de informações. Estas estavam à disposição para que eles recriassem mundos.

A experiência com este jogo coreográfico, colocou todos os envolvidos em um processo de auto percepção, no qual a própria necessidade de preparação corporal

foi percebida por eles. O trabalho com o aumento e diminuição da intensidade do movimento foi colocado como algo que precisa ser bem feito para que eles percebam isso acontecendo no jogo, sem contar, na própria compreensão do público sobre o entendimento dos comandos que trazem isso.

Através do princípio de “Criar a partir de”, as tarefas, como estratégia de improvisação, propuseram pontos de partidas para a criação de movimentos, sem necessitar no início da improvisação, de outros estímulos. O segundo grupo focal trouxe a questão da própria dependência¹⁷ da música como marcação da pulsação do movimento, que antes do processo com o jogo coreográfico era regra para a maioria dos participantes, foi de certa forma repensada pelos mesmos e agora eles reconhecem a possibilidade de criar sem ela como fundo. Isso pôde proporcionar aos bailarinos um esforço para se visitarem, buscar “arquivos próprios” para solucionar os problemas, criarem músicas imaginárias, ou ainda, criar novos repertórios no próprio ato de fazer:

Em uma improvisação, as variáveis são muitas, uma única pessoa poderia dar uma série de respostas diferentes para essa mesma proposta. Portanto, a improvisação, nesses termos, permite um número ilimitado de possibilidades objetivas e subjetivas. (ROSSINI, 2011, p.48)

A disponibilização das tarefas, portanto, mostrou-se como pontos de partidas eficazes para a improvisação coreográfica, pois alavancou o fazer de várias formas, contribuindo para a ampliação do repertório corporal:

E é uma coisa assim que tu... quando a gente chegou para dar início aos ensaios, cada um tinha o seu repertório, vamos dizer assim, seu lugar-comum, aquilo que tu sempre faz, e aí, a partir do momento que tu não sabe qual é a tarefa que tu tá pegando, tem que dar um jeito naquela tarefa, não pode repetir sempre a mesma coisa pra tarefas diferentes ou tarefa sem uma semelhança uma com a outra, mas: “Ah, eu fiz aquilo, vai dar certo! Deu certo pra essa, será que dá certo praquela?”, “Porque eu sempre uso o braço desse jeito, então eu vou sempre usar o braço desse jeito...”. Não! Tu tem que... tu vai te disponibilizando pra criar coisas diferentes, pra sair do teu lugar-comum mesmo... e sair rápido! Improvisar na hora. (2º Grupo Focal, Beliza, 27/05/15).

Assim, apesar de algumas tarefas, num primeiro olhar, instigarem movimentos cotidianos, como imitar algo, por exemplo, dando a entender que a

¹⁷ Durante a maioria dos ensaios-aulas não houve o trabalho com músicas. Essa escolha foi para auxiliar na construção de improvisações independentes de estímulos que estão no cotidiano dos bailarinos. A intenção era instigar a criação fora da zona de conforto.

solução seria a mímica, eles foram fugindo das facilidades. Eles entenderam que a pesquisa era princípio, e descobrir novas alternativas era necessário.

Para que a ação se desenvolva é necessário estabelecer um corpo disponível para o jogo. Os bailarinos devem estar presentes, com atenção e percepção aguçadas, para se relacionarem com o jogo – bailarinos, comandos, público. Ou seja, ativam a presença cênica, aguçam os sentidos para poder captar o que o companheiro está fazendo em um processo de percepção de si próprio e dos outros. Há uma ampliação da percepção que agencia variadas possibilidades de conexões.

Estas conexões acontecem nos links que os bailarinos estabelecem, quando colocam em jogo suas improvisações. Ou seja, no jogo é livre a interação entre eles e com o público, sendo imediata a possibilidade de construir cenas com os diversos fragmentos que vão surgindo no espaço. Aqui, eles perceberam de certa forma que é importante estabelecer conexões entre eles, para estarem atentos às diversas informações, comandos, propostas que vão surgindo. A relação dos princípios da conexão e interação com os comandos é muito importante para perceber a cena e construir situações. E ainda, estar conectado promove uma organização da cena, pois se evitará os movimentos supérfluos que não possuem relação com as situações, e que são originados pelos risos, constrangimentos e vergonhas.

É importante também para perceberem a intensidade de seus movimentos, pois os comandos de *banana* e *maça* possibilitam a experiência de aumentar e diminuir a intensidade dos movimentos, logo, quem não responde como os outros do grupo na execução dos comandos acaba por quebrar o ritmo. Assim, é uma oportunidade deles estudarem formas para equivaler seus níveis de emprego físico para a cena, com o objetivo de conseguir certa organicidade para o grupo, claro que sem diluir suas individualidades.

No decorrer do processo e também nos momentos dos dois grupos focais, a importância de estabelecer uma conexão com os outros, a percepção do outro dentro da cena que ia sendo construída, foi latente.

Em ambos grupos focais, houve a percepção deles quanto à necessidade de ter no mínimo seis pessoas jogando, pois quanto mais pessoas, mais as possibilidades de interação entre eles. Isso pode ter relação com o objetivo que eles possuem que é criar percursos dentro da cena. Com mais pessoas, o jogo torna-se mais potente, pois existem mais ideias e criatividade postas no espaço. Com isso também há a possibilidade de estabelecer mais conexões e ampliar o desafio de

tecer as relações que vão surgindo. Assim, isso pode ser configurado como uma ampliação da percepção do outro, ou seja, uma metodologia, na qual o conhecimento coreográfico vai sendo construído por todos.

Durante o jogo, a atenção é exigida para perceber o outro. Essa percepção é fundamental para que a eficácia da execução dos comandos seja atendida. Sem essa espécie de conexão coletiva, acaba por acontecer sobreposição de comandos, ou seja, um comando atrapalhando o outro. Há também a possibilidade de atrapalhar o outro na execução dos movimentos, ou seja, quando estão conectados, as cenas vão sendo construídas de maneira mais organizada e menos poluída. Sem falar, na melhora da percepção das situações que vão sendo compostas por eles. Estar conectado é perceber as sutilezas que estão preenchendo o espaço da improvisação.

Porém, é importante salientar que no jogo, a imprevisibilidade acaba por desviar estas conexões, dando uma qualidade de acaso nas relações que vão sendo estabelecidas por eles. Assim, no segundo momento da pesquisa, houve a ocorrência de um ponto interessante:

A cada ensaio, vejo que estão se formando mais conexões e também consigo ver pequenas cenas que se formam. Umas intencionais, quando percebemos que nossa tarefa pode interferir na do outro, construindo um sentido. E outras não intencionais, quando cada jogador faz a sua tarefa, mas a conexão acontece ao acaso. (Reflexão escrita, Beliza, 13/05)

Em outro aspecto, a falta de foco e concentração tornou-se um fator prejudicial no processo e pelos relatos da maioria dos envolvidos de ambos grupos focais, essas dificuldades foram sendo vencidas graças à prática e ao entendimento dos mecanismos da estrutura. Em um processo de jogo, que requer um olhar treinado, eles improvisaram movimentos com o intuito de relacioná-los. Assim, eles entenderam que a verdade da dança criada nesse formato, não é executar a tarefa como ela é lida no momento do sorteio, e sim na qualidade em que se está conectado com a proposta de jogar e improvisar.

Para a execução das tarefas, os jogadores recrutam memória corporal e emotiva, buscam lembranças dinâmicas e sensitivas para resolverem as questões propostas. Isso se dá muito devido aos estímulos que causam ações e reações durante o fazer do jogo.

O jogo transcende a preparação corporal, pois exige um envolvimento maior dos bailarinos com a proposta, que também é criar dança. Se os jogadores não se colocam atentos por inteiro, o jogo não se desenvolve. Essa atenção ampliada se desdobra em um aprendizado denso acerca do estar em cena, como auto-executor da ação, em tempo real, interagindo com outros tantos autores-executores. Surgiu a figura do *intérprete-expectador*, de modo que os bailarinos demonstraram uma percepção ampliada em relação ao seu ser-estar na cena. Com isso, percebi que a maioria dos participantes de ambos momentos da pesquisa, acreditam que o jogo suscita uma entrega maior ao processo, podendo inclusive ser utilizado como uma técnica capaz de possibilitar a criação de espetáculos.

Não obstante, o estado ampliado de cena se estabelece na interação entre os participantes, desde o momento em que estes se colocam simultaneamente no espaço de ensaio, visto que a percepção do outro para além das fronteiras do jogo é capaz de movimentar os corpos em uma intimidade de processo, que reverbera inevitavelmente na cena. O estado de cena se dá também no reconhecimento do outro, na percepção de cada impulso de movimento, através de uma relação complexa com o habitar o espaço em conjunto.

O jogo coreográfico pode ser utilizado como uma forma simples para compor uma cena: aproxima o grupo - trabalhando a relação entre os integrantes-, e também é um instrumento interessante para perceber déficits no desempenho, ou seja, pode ser extremamente significativo para o estabelecimento de uma preparação ampliada.

Outra categoria importante para a análise discorre sobre a posição do *expectador* diante de situações em que este é colocado em interação com a ação, a qual nomeei como "*Interatividade da Cena*". Há dinâmicas cênicas que provocam certo grau de estranhamento, e por vezes colocam os espectadores em meio a uma experiência desagradável, na qual o público fica sem saída.

Analisando o contexto da performance, podemos afirmar que toda e qualquer resposta da plateia é considerada válida. A partir do momento em que pretende-se interagir com o público, há uma intenção de diálogo com este espectador. Mesmo que este saia da sala do espetáculo, essa relação se coloca no espectro de autonomia do espectador com aquilo que está sendo visto. De igual forma, a Dança Contemporânea muitas vezes, compartilha com a performance esse caráter de reatividade, trazendo o espectador autônomo para exercer seu desconforto. Isso ocorre muitas vezes devido ao fato dos espetáculos desenvolverem temas de forma

não linear, a partir de abstrações. Essas estratégias tendem a afastar o público dos teatros.

A interatividade, muitas vezes, é confundida com reatividade. Em muitos momentos, as formulações contemporâneas de interlocução com a sociedade partem de uma relação reativa e não de verdade interativa, que requer a relação entre pessoas que adaptam seus comportamentos e ações uns aos outros. (TOURINHO, 2009, p.128)

Pensando no jogo coreográfico como uma experiência ampliada em dança, no sentido de formação de público, é interessante voltar os esforços para a constituição de uma cena interativa, fugindo de possíveis confrontos reativos. O jogo vem como uma forma de trazer os elementos que constituem essa dança contemporânea para que os espectadores conheçam os mecanismos, reflitam sobre eles na expectativa de instaurar uma relação lúdica e prazerosa entre plateia e ação dinâmica.

Durante o desenvolvimento do primeiro grupo focal, este tema foi abordado alertando para o cuidado no trato das subjetividades dos sujeitos do público, tanto em estado de aula, como de espetáculo:

Se bem que, lembro que uma vez, minha mãe tem 62 anos de idade e é uma pessoa de certa forma tímida, [...] eu a convenci a ir fazer uma aula experimental de teatro. Ela não ficou nem 15 minutos, saiu suando frio a coitada... barreiras muito fortes, muito fortes. (pausa) [...] Então depende do... Imagina isso que era uma aula experimental de teatro, imagina você ir numa... uma pessoa assim... mas se bem que ela, na peça, quando a mulher interagiu com ela, ela interagiu super de boa [...] Só que a minha mãe, na aula, não funcionou, mas lá no espetáculo "x", criaram uma atmosfera que ela se colocou. (V.S) (1º Grupo Focal, Vinicius, 29.10.14).

Essa "atmosfera", da qual fala o sujeito proporcionou uma interatividade saudável. É este o "estado" que o jogo coreográfico visa provocar no público. Uma espécie de mergulho no universo lúdico, despertando um prazer de autoria e um envolvimento denso na cena. Embora, a abordagem de um espectador indisponível para interagir com a cena tenha sido mencionada, a existência de um espectador disponível esteve também presente. Isso depende de como o jogo será abordado. Assim, ao mesmo tempo, que o jogo pode proporcionar uma experiência prazerosa em dança, ele pode inibir o público.

A importância de criar um ambiente favorável ao jogo é algo imprescindível para colocar o público como coautor de uma obra de dança. Pensar o jogo como

formação de público é, em gênese, pensar na relação lúdica proposta através da interatividade. Como foi citado diversas vezes nos grupos focais, o jogo faz parte da nossa vida. Essa aproximação pode ser extremamente significativa na relação deste sujeito público com quaisquer novas obras de dança as quais tenha oportunidade de experimentar.

Esse olhar para o espectador, afirmando que ele possui um papel muito significativo para a cena, contribui também para pensar na sua formação. Não é uma questão apenas de instrumentalizá-lo, mas sim de promover a autonomia do sujeito para que ele possa refletir sobre as práticas da cena. Assim, William Fernandes Molina (2013, p.24), pensando no espectador de teatro, afirma:

A formação de um olhar apurado para a análise de espetáculos por parte de espectadores vai além da necessidade de instrumentalizar os indivíduos no conhecimento da linguagem teatral. Propor práticas de formação de espectadores relaciona-se diretamente com a autonomia que, dessa forma, é dada aos sujeitos para que tenham as suas próprias opiniões em relação àquilo que assistem.

Portanto, proporcionar conhecimentos ao espectador sobre os mecanismos cênicos é favorável para que o ambiente criado para recebê-lo seja mais familiar e possível de ser atrativo, no intuito de uma construção de cena na qual o público é coautor. Assim, ocorrerá uma espécie de deslocamento do público de seu lugar comum, promovendo uma transferência de papéis entre intérprete e *expectador*.

Outro ponto que foi identificado, agora no segundo grupo focal, trata-se de um fator performativo interessante: o risco trazido pelos desejos dos *expectadores*. Não se sabe o que estes irão trazer, quando pedimos os seus desejos. E o grande desafio, com esses desejos, é transformar algo do cotidiano em dança. Muitas das tarefas que já existem na caixa, já foram experimentadas pelos bailarinos, sendo que aqui o desafio é sempre reiniciar o processo de relacioná-las. Agora, os desejos dos *expectadores* podem ser algo realmente muito novo e que coloca o risco como problema a ser solucionado pelos bailarinos:

Acho que tem um ponto negativo, assim: é... às vezes, para nós fazer[mos] uma parte dançada, como os desejos que o público coloca, fica muito complicado. Tipo como "ser azul", por exemplo. É uma tarefa que o José improvisou muito bem, de fazer... relacionar à música em si... de fazer um --
- Mas, é bem complicado assim, de conseguir lidar com a tarefa que o público disponibiliza. Porque quando é uma tarefa que foi a gente que desenvolveu, a gente já fez com essa... com esse intuito de ser dançante, então a gente consegue se colocar dentro dessas tarefas. Agora quando

vem a tarefa do público, por exemplo, Iphone 5, [risos]: “Vou botar uma música no meu Iphone 5 e vou dançar”. É mais complicado de tu desenvolver uma tarefa dançante. Então se o público não sabe para o que ele tá sendo direcionado, eles não têm como saber que tipo de tarefa eles têm que fazer. (2º Grupo Focal, Andressa, 27/05/2015)

Continuo acreditando que este pode ser um exercício interessante para a formação do bailarino, principalmente numa perspectiva que aborde a recepção cênica do público. E também é importante para manter o caráter de novidade para os bailarinos, pois sempre haverá expectativa do que o *expectador* poderá trazer de novo. Improvisar a partir de material provindo do público é reconhecer que ele é potencial gerador de possibilidades dentro da cena.

Finalmente, no segundo grupo focal, também surgiu, e talvez pelo fato deles terem experienciado um ensaio aberto e tido contato com o público, a conclusão deles que o jogo coreográfico pode proporcionar o interesse do público em participar da cena. As propostas de interação disponibilizadas para o público, como a escrita de desejos, os instrumentos de som para direcionar o aumento e diminuição da intensidade dos movimentos dos bailarinos, a possibilidade de escolher músicas para as cenas e oportunidade de participar do jogo, se mostraram acessíveis e convidativas, demonstrando o êxito e participação dos *expectadores*. A plateia pode sentir-se convidada e nada foi imposto.

Assim, com esses elementos interativos, os *expectadores* acabam por criar sequências, trajetos, percursos, coreografias, que são traçados por esses pontos disponibilizados no espaço:

E como a gente testou ontem, não é uma coisa que tu impõe pro público, de que ele tenha que participar. Parte do público quer participar, e aí a gente dá algumas possibilidades para ele: ou ele pode participar apertando a corneta, tocando a gaita, ou ele pode participar jogando, ou ele pode participar escrevendo a tarefa, ou fazendo tudo isso ao mesmo tempo. Vai partir dele o querer participar, não é um negócio... não é uma coisa imposta por nós. E acho que isso fica muito mais... muito mais interessante pro público, fica muito mais instigante pro público querer sair do seu lugar de público, sentadinho ali, confortável e participar do jogo, que ele não se sente obrigado, ele se sente convidado. (2º Grupo Focal, 27/05/15)

Neste universo, vão sendo construídas interações entre o *bailarino-jogador* e o *expectador-jogador*, nas quais pode ser possível perceber uma construção conjunta de dança.

4. O Jogo Espetáculo

Construir um trabalho no formato de monografia com apresentação artística exigiu-me um esforço em volta dos meus desejos enquanto artista. O rigor artístico que envolve uma pesquisa em arte me interessou a direcionar uma pesquisa para esse viés. O desafio foi investir em uma visita em mim mesmo para estabelecer escolhas que poderiam direcionar esse percurso artístico.

Assim, fui estabelecendo os alicerces durante a pesquisa para construir um trabalho artístico em torno do Jogo Coreográfico, porém, a pesquisa foi um pouco tortuosa e teve alguns problemas.

4.1 Atropelos pelo caminho

Este trabalho de conclusão não foi produzido apenas em um semestre como é proposto no curso de Dança-Licenciatura da UFPEL. Devido a alguns problemas no decorrer do processo em 2014, decidi interromper o trabalho, retomando assim, em 2015. A escrita perpassou por dois semestres.

Refletindo sobre o processo que ocorreu, acredito que houveram pontos negativos que acarretaram nessa minha desistência, porém, reforçou o entendimento de aspectos positivos que eu deveria frisar nos próximos passos do trabalho.

Depois de ter desenvolvido a pesquisa durante o segundo semestre de 2014, interrompi ela, pois não estava seguro para defendê-la. A minha segurança estava frágil diante do processo rápido que ocorreu, portanto, decidi continuá-la no próximo ano. A minha desistência de defender o TCC na última hora foi um gesto de reconhecimento de que na vida, devemos desistir às vezes, para poder ver outras possibilidades acontecerem. É importante, em alguns momentos, voltar atrás, e costurar aquilo que foi mal costurado. Redefinir os objetivos e as estratégias.

Acredito que um dos primeiros motivos, que dificultaram o andamento da pesquisa, foi a realização da própria concomitantemente com o projeto inicial de pesquisa. Construí este junto com a escrita da pesquisa, pois a disciplina que abarcaria a construção desta etapa, TCC I, foi equivalida com outra no currículo do

curso de Estudos Artísticos que segui em Portugal. No final da minha graduação, terei um currículo diferente.

No andamento do processo, planejar e construir a pesquisa ao mesmo tempo, acarretou uma carga grande de trabalho para o curto prazo que tinha. Claro, que faltou uma organização para elaborar este projeto mesmo sem a disciplina, porém o tempo não foi um grande aliado. Foi o planejamento e a gestão das pendências que acabaram não sendo priorizadas por mim.

Produzir um TCC artístico, no qual há também a construção de um trabalho cênico em poucos meses foi um bocado complexo, já que foi a primeira vez que tive o contato com uma pesquisa em arte. A preocupação não seria apenas com o preenchimento de um projeto de pesquisa teórica, mas também de uma pesquisa artística, no qual há exigências de ordem técnica, produção e demais coisas.

Outro problema que tive foi a reunião de um elenco pouco comprometido com o trabalho prático. O grupo, com o qual trabalhei na primeira experiência com o TCC, não foi assíduo durante o processo, sendo que em muitos encontros houve um déficit grande de integrantes, dificultando consideravelmente o trabalho, pois este dependia de um número mínimo de cinco participantes. Talvez a dupla função da minha turma, como alunos de estágio e como intérpretes, tenha confundido um pouco o processo para eles, culminando na não absorção de uma postura de sujeitos de pesquisa. Houve uma espécie de paralização do processo.

Outros problemas surgiram quase no final do percurso, como a organização da escrita. Consegui escrever as estruturas do texto, bem como, as partes que compuseram o processo prático, porém, faltaram ligações mais densas entre essas partes, para que a leitura se tornasse compreensível para o leitor. Identifiquei ainda que faltavam tópicos a serem desenvolvidos.

O maior dos problemas foi a organização do espetáculo, que a quinze dias da defesa ainda tinha partes a serem compostas. O trabalho prático foi ficando no campo das ideias e tive dificuldade de colocá-lo fisicamente no espaço. Assim, na reta final tinha o instrumento prático pedagógico, mas não o tinha colocado dentro de um contexto suficiente de interação com o público. Estava inseguro com estes aspectos e realmente não conseguia visualizar a realização da proposta. Embora o espetáculo tivesse a qualidade de obra aberta, isso não significava que devesse ser pensada com descuido e apenas colocados os pontos de apoios a serem seguidos pelos intérpretes. Eu precisava ter a segurança de que tudo estaria interligado, para

que fosse possível um desenvolvimento interessante, de modo a deixar claro o que pode ser uma experiência de jogo coreográfico na dança e como isso chega à pedagogia do *expectador*.

Acredito que o trabalho pedagógico desenvolvido com o núcleo de Dança-Teatro Tatá foi um importante início para transformar a teoria que estava estudando em forma de espetáculo. O fato desse momento prático também estar dentro de uma cadeira de estágio, afirmou que uma proposta pedagógica pode originar material importante para estabelecimento de metodologias de criação e de ensino de dança.

Com este processo criei uma proposta de jogo coreográfico que acredito que possa ser experimentada por quaisquer públicos, em outros ambientes de criação e em outras possibilidades cênicas.

4.2 Construção do Experimento

Com o intuito de ver realmente uma ação na qual o público seja também autor - que possa ter uma atitude ativa em meio ao espetáculo - procurei conceber um trabalho, que alavancasse essa ideia. O espetáculo, o qual prefiro o nome de experimento coreográfico, nada mais é do que o jogo desenvolvido nas aulas aplicadas no grupo Tatá, no âmbito da disciplina de estágio III, do curso de Dança Licenciatura e nas aulas-ensaio com o elenco formado especialmente para a composição do experimento. Porém, com o acréscimo de outros elementos de encenação que favorecem este jogo como um trabalho espetacularizado. E claro, com um elemento que compõe essencialmente a encenação: o público.

Com a formação do novo elenco, tinha uma base por onde começar: a estrutura criada com o grupo Tatá. Enxergava a formação do novo elenco como uma nova etapa, que teve um foco maior na criação de um espetáculo e que foi um pouco diferente do que foi feito com os primeiros sujeitos. No primeiro momento da pesquisa, houve uma preocupação em criar primeiramente uma estrutura de jogo que respondesse os meus anseios de pesquisa. Havia um processo mais experimental no sentido de descobrir com os alunos, os mecanismos desta estrutura.

Agora, neste novo momento, o intuito experimental continua, porém, parte de uma base. O desafio é tentar desmembrar esta base e transformá-la em algo mais próximo possível do *expectador*.

A oportunidade de poder aproximar um processo pedagógico de uma pesquisa em arte foi também um dos pontos fortes do processo, o qual pretendi intensificar nesta nova etapa. Na verdade, houve uma investigação científica e um processo pedagógico que deram fruto a um trabalho artístico. Acredito que este trinômio pode ser a forma estruturante que define o percurso e fico feliz por ter chegado a ela. O jogo, quando pensado desse jeito, possibilita o fazer do professor-pesquisador-artista, bem como embasa teoricamente a produção prática e artística.

Descobri que a metodologia da pesquisa-ação pode trazer elementos ricos para o trabalho, e que lidar com sujeitos de pesquisa acaba por - através da interação entre pesquisador e pesquisado - gerar aprendizado e conhecimento entre todos os envolvidos. Isso se deu através dos retornos que os bailarinos me davam, contribuindo para o meu conhecimento sobre a prática e também a condição deles de estarem experienciando uma situação nova, contribuindo para seus repertórios.

Com o processo em andamento, os bailarinos atuavam questionando e modificando a estrutura que estava sendo composta, de modo que era perceptível seu entendimento acerca do conceito. Com estas demonstrações, acredito que foi acontecendo uma construção teórica junto com os momentos práticos. A construção teórico-metodológica do processo precisou continuar com o novo grupo formado, permanecendo o caráter aberto da proposta.

O planejamento dos *ensaios-aulas* sempre teve um aspecto experimental e processual nos encontros. A partir do que os bailarinos traziam com a experiência do jogo, pude ir modelando as descobertas para chegar no resultado atual. Esse formato colaborativo precisou continuar para que as descobertas aumentassem e novas estruturas pudessem ganhar espaço. Assim, essa qualidade de expansão esteve presente desde o início do trabalho. Isso é visível, pois todos passaram pelas dificuldades de entender o espaço dentro do jogo, a disposição dos bailarinos, o aumento do número de comandos. Os elementos da composição foram aumentando encontro após encontro.

Outro aspecto que esteve presente como um desencadeador de possibilidades interessantes para o trabalho, foi a criação de tarefas por parte dos bailarinos, a abordagem das memórias impregnadas nas escritas deles. Uma

palavra, um texto, um desafio, uma questão, unidos com improvisação, podem remeter a vivências e marcas passadas. Aqueles corpos sorteando papéis, sorteando uma novidade ou uma combinação de movimentos traziam também associações com o que já estava contido em seus corpos. O desenvolvimento de repertório imagético é essencial para que o espetáculo seja tecido no encontro com o público.

O Diário de Campo foi importante para anotar pontos cruciais que fui percebendo na aplicação do instrumento pedagógico. Principalmente no que concerne às reflexões dos alunos-bailarinos sobre as suas experiências com o jogo e também às minhas descobertas resultantes da interação com os bailarinos. Ao longo do processo, tinha a sensação de que o trabalho ganhava força quando todos os envolvidos na pesquisa estavam juntos. Sentia que a pesquisa ganhava força quando a ação era conjunta.

Alguns aspectos percebidos como efeitos que causavam no corpo dos alunos durante o desenvolvimento do jogo foram: a percepção das memórias corporais; observação do impulso de movimento do outro; a percepção do corpo presente; a intensidade empregada na participação no jogo; a necessidade da atenção e agilidade na resposta aos comandos. Com essas habilidades sendo desenvolvidas nos encontros através do jogo coreográfico, fui refletindo acerca da estrutura final do espetáculo que seria enfim apresentado ao público.

Essa estrutura do trabalho cênico foi constituída ao longo de onze encontros no estágio, e aprimorada em mais treze encontros com o novo elenco. Cada um deles desenvolvidos a partir da análise reflexiva dos objetivos alcançados no encontro anterior. Os planos de aula elaborados para o estágio e o planejamento de ensaios-aulas no aprimoramento do instrumento, funcionaram como uma espécie de procedimento de pesquisa, à medida que eram revisitados semana à semana.

Por diversas vezes, as estruturas planejadas no período de delimitação do instrumento-base não funcionavam, de modo que a parte estrutural do jogo foi sendo estabelecida de maneira não linear. Às vezes as alterações eram planejadas de um encontro para o outro. Outras tantas houve a necessidade de reestruturar as ações propostas no próprio andamento do dia.

Inicialmente comecei o trabalho propondo formas de estabelecer o estado de jogo e sua estrutura básica. Delimitei o espaço e passei a instigar os bailarinos que, partindo de um desejo ou sonho pessoal, criassem uma palavra. Uma vez com a

palavra escolhida deveriam pensar em uma segunda palavra para que – juntamente com a primeira – pudessem criar repertório imagético para ser usado durante a execução do jogo. Esse processo de construção de tarefas foi distinto no processo que tive no segundo momento da pesquisa. Neste as tarefas foram construídas a partir de escrita automática, de onde eles puderam escolher palavras e compor poemas, e finalmente a partir destes poemas eles compuseram as tarefas.

A primeira estrutura proposta, com o grupo Tatá, era bem simples, com apenas dois comandos à serem executados pelos bailarinos. A partir deste momento, percebi a potencialidade que o jogo trazia em si, podendo configurar uma estrutura mais complexa com os comandos sempre integrados ao emprego de tarefas.

Mais à frente foi proposto um jogo com sorteio de tarefas. Os participantes inicialmente deveriam correr durante a atividade. Cada um teria que parar duas vezes em frente a um grupo de tarefas escritas e sortear um papel. Neste papel estariam descritas diferentes tarefas sugeridas por mim, reunindo desde propostas de movimento até perguntas e desafios de imitação. Os outros participantes deveriam executar a tarefa sorteada pelo colega.

A meta do encontro sugeria que cada participante deveria realizar duas vezes o sorteio. Quando todos os bailarinos cumprissem a meta, o jogo se encerraria. Durante esse encontro, uma das tarefas sorteadas propunha que os bailarinos compusessem um poema a partir das duas palavras criadas como repertório imagético. Esta foi uma tarefa que deu origem à outras, visto que, a partir dos poemas criados pelos bailarinos, foram compostas outras tarefas reunindo a subjetividade destes sujeitos e democratizando o jogo.

A partir da ressignificação dos poemas, outras tarefas tornaram-se possíveis. Assim, com uma indicação, que era criar poemas, houve a criação de outras possibilidades de escrita, introduzindo no processo uma forma de multiplicação de agenciamentos de cenas que nasciam destes escritos-tarefas. A ideia do “a partir de” foi sempre latente no processo e fez-se necessário à todo momento para que constituísse “alavancas” coreográficas.

Deste ponto em diante as tarefas foram propostas por todos, e não somente por mim. Ou seja, nos próximos encontros fui perguntando se eles gostariam de colocar outras tarefas para serem sorteadas e assim sempre aumentar as possibilidades de surpresas inerentes ao que poderia ser sorteado. Era necessário

este aumento do número de tarefas, pois a surpresa, e o acaso, neste jogo, se constituem com as novas combinações das situações propostas no sorteio.

No encontro seguinte coloquei os poemas feitos na semana anterior no chão e pedi para que cada participante escrevesse três situações baseadas nos poemas. Estas situações poderiam ser ações, problemas, imagens, propostas de descoberta, cenas, etc. É importante frisar que eles deveriam compor as instruções destas situações, ou seja, como elas deveriam ser executadas. Depois estas situações, escritas em papel, foram colocadas junto às tarefas.

Dando sequência, a turma foi dividida em dois grupos e propus a estrutura de jogo com as tarefas. Um grupo esteve correndo pelo espaço e o outro colocou-se à observar os que se movimentavam. Depois sortearam os papéis que estavam dispostos no chão (as tarefas) para ler em um espaço demarcado na sala. Os bailarinos que estavam correndo executaram o que foi pedido no papel sorteado. Logo após foram trocados os grupos. Essa escolha foi interessante para desenvolver nos bailarinos o olhar como *expectadores* também, ou seja, o poder ser outros sujeitos no fazer coreográfico, se colocar em outras situações. Ser *expectador*, ser coreógrafo, ser bailarino.

No outro encontro foram postas três fileiras de papéis dobrados. A primeira correspondia a partes do corpo, a segunda a números de tempo (Ex: um tempo, dois tempos...), e a terceira fileira correspondia a ações de esforço ¹⁸(Ex: sacudir, socar, flutuar, chicotear, pontuar, apertar, torcer). Foram propostas após a explicação das fileiras, a execução de três rodadas de sorteio que promoviam a associação entre as fileiras:

1ª rodada: os participantes sorteavam um papel da primeira fileira e executavam com um número de tempo.

2ª rodada: seria incluída uma ação.

3ª rodada: seria incluído o número de tempos para a execução desta ação.

Até este momento, percebi que a cena se mostrava de forma confusa, pois os participantes que sorteavam as tarefas acabavam dividindo a cena com aqueles que as estavam executando, diminuindo assim o espaço para a evolução do jogo. Para finalizar a estrutura criada nesta pesquisa, procurei organizar a disposição de participantes, para que ao mesmo tempo em que estivessem preparados para jogar,

¹⁸ Ações de esforço trazidas pela teoria de Rudolf Laban.

pudessem deixar o centro da cena livre para o grupo que executaria as tarefas sorteadas. Portanto, solicitei aos participantes que formassem duas linhas. Cada linha ficou em uma das laterais da sala, deixando livre o espaço central.

A cada encontro novas tarefas iam surgindo, dos desdobramentos das tarefas sugeridas e mesmo da própria evolução do jogo. Em certo ponto, senti a necessidade de classificar as tarefas, pois existia o grupo de papéis que originava as tarefas combinadas, que ocorria segundo o mecanismo de combinação acima citado; e no emaranhado de papéis que levavam escritas diversas situações de tarefas. Neste grande grupo, havia tarefas que exigiam um esforço provocativo que eu percebia que desestabilizava os bailarinos de alguma forma, mas também tinha tarefas muito simples. Assim, senti a necessidade de classificá-las em tarefas *densas e leves*. Até este momento, então, resolvi trabalhar com três grandes grupos de tarefas: *combinadas, densas e leves*.

Depois de organizar esta estrutura, foi solicitado que os participantes - a qualquer momento -, quando se sentissem à vontade, que individualmente sorteassem uma atividade dentro dos possíveis grupos de tarefas. Também foi solicitado que o bailarino escolhesse um integrante, apenas um participante, para executar a tarefa.

Durante os encontros fui propondo estruturas diferentes para a experimentação do universo das tarefas, sempre com o olhar voltado para o momento em que se daria a escolha pela estrutura definitiva. Em um determinado ponto, resolvi unir em uma mesma experimentação, duas estruturas vivenciadas nos encontros que se mostraram bem sucedidas.

Dividi os sujeitos em *expectadores* e bailarinos. Propus a estrutura de jogo com uma caixa que abrigaria as tarefas densas e leves, construídas até então. O grupo de “bailarinos” estaria se deslocando pelo espaço e o grupo de “*expectadores*” observaria os bailarinos. Neste mesmo dia, incorporei a essa estrutura a dinâmica que envolvia as ações combinadas – movimento, ações de esforço e tempo - em uma caixa distinta.

Aos *expectadores* caberia sortear os papéis contidos em quaisquer das caixas de tarefas para lerem em um espaço demarcado. Os bailarinos executariam o que era pedido no papel. Em um determinado momento haveria a troca dos grupos. Ao final deste encontro, foi sugerida a criação de uma terceira “caixa” que deveria conter tarefas e ações. Fui questionando os sujeitos em relação ao que eles

gostariam que estivesse nesta outra caixa. A partir de uma roda de discussão, diversas sugestões foram acatadas no intuito de tornar o jogo ainda mais rico.

Dando sequência, no encontro seguinte, vivenciamos as estruturas combinadas com o advento da terceira caixa de tarefas. Neste momento, percebi que tinha material suficiente para eleger a estrutura final do instrumento pedagógico.

Em um dos encontros de orientação apresentei minhas reflexões e inquietações a respeito das estruturas vivenciadas e me vi impelido à fazer escolhas. Defini a estrutura de jogo nomeando definitivamente as caixas de tarefas e ampliei o número de comandos possíveis, a partir do retorno recebido por parte dos bailarinos.

No final do processo com o primeiro grupo, estava com um instrumento de jogo coreográfico pronto e este foi mantido durante o processo de composição com o novo elenco. Os próximos passos seriam para explorar o jogo que foi composto e finalmente criar um experimento coreográfico, no qual pudesse visualizar a relação com a pedagogia do espectador.

Ao longo de dezesseis encontros com os integrantes do novo grupo, busquei aproximar estes indivíduos da estrutura, tarefas, comandos, as regras e princípios do jogo. O desejo neste momento era de explorar ao máximo a estrutura, as temáticas das tarefas, as dificuldades e facilidades que os comandos proporcionavam. Isso foi importante para que eles pudessem construir trajetórias, percursos, conexões, histórias a partir da improvisação que o jogo proporciona. Acredito que foi um processo bem mais tranquilo no sentido do entendimento dos bailarinos em relação à proposta.

Acredito que durante essa segunda parte do processo houve uma certa padronização dos encontros, nos quais acontecia a separação do ensaio-aula em duas partes. Uma menor foi direcionada para a preparação corporal dos bailarinos, e a maior parte foi direcionada para a exploração do instrumento e a montagem das partes coreografadas do experimento coreográfico, bem como, a organização cênica que exige este experimento.

Destaco neste processo, a experimentação da rua como espaço de ensaio. O oitavo encontro aconteceu em uma praça da cidade de Pelotas. Neste dia, com intuito de tentar reconhecer um espaço, no qual pessoas poderiam assistir ao trabalho. De olhar para as exigências que a rua traz, como uma maior projeção vocal, maior concentração, etc. Foi uma experiência que foi importante para que os bailarinos olhassem mais para as exigências da realização do jogo em um ambiente

fora da sala de ensaios. Percebemos que não tivemos o interesse do público neste momento, talvez devido ao fato de termos fechado nosso espaço e não aberto os elementos de interação.

No décimo encontro, as tarefas que ainda eram sorteadas como *densas, leves e combinadas* sofreram uma modificação. Percebeu-se, que a surpresa de escolher as tarefas sem saber a qual grande grupo pertenciam, era mais interessante, portanto, foi decidido a união de todas as tarefas, inclusive as combinadas que originaram muitas situações de combinação.

Houve também a ocorrência de um ensaio aberto, no Tablado, localizado do Colegiado de Dança e Teatro da UFPEL. Esse foi o décimo primeiro encontro, no qual foi possível ter o segundo contato com o público. Porém, neste momento abrimos as possibilidades de interação¹⁹: buzinas para aumentar a intensidade dos movimentos dos bailarinos e uma gaita para diminuir a intensidade dos movimentos. Houve também a possibilidade de escrever mais desejos e colocar na caixa de tarefas. Pudemos testar e perceber que os elementos de interação funcionavam e que deixavam os *expectadores* atentos e com interesse de experimentá-los.

Houve também a abertura de vagas para que os *expectadores* pudessem participar do jogo. Neste momento os *expectadores* ficaram um pouco tímidos, porém dois se colocaram à disposição.

Dois encontros²⁰ anteriores a estas experiências, foi iniciado o processo de composição das partes coreografadas, que chamo de *cenar instrutivas*. Chamo estas cenas desta forma, pois possuem um caráter de instruir os *expectadores* sobre a abertura das possibilidades de interação do público, informando como podem interferir na cena. São textos proferidos pelos bailarinos, acompanhados de deslocamentos pelo espaço, movimentos e interações entre eles. Após o ensaio aberto, foi retomado o processo de composição destas partes²¹, e prosseguiu por mais dois ensaios.

Após o término de composição das cenas instrutivas, o trabalho se voltou para ensaiar o experimento coreográfico como um todo, buscando perceber os momentos certos que ocorrerá a interação com o público, com o intuito de buscar a melhor performance dos bailarinos.

¹⁹ Estas possibilidades de interação são melhor descritas no capítulo a seguir.

²⁰ Os encontros duravam em torno de duas à três horas.

²¹ As cenas instrutivas não foram apresentadas no ensaio aberto.

Por fim, durante os últimos ensaios foram feitas decisões em relação ao figurino, maquiagem, luz, trilha sonora.

5. Estrutura Final : *Repositório Coreográfico*

Ao refletir sobre a transcendência do jogo das paredes da sala de aula para a cena espetacularizada senti a necessidade de uma preocupação dramaturgica para essa estrutura. Percebi que outros elementos seriam necessários para que os *expectadores* fossem envolvidos no universo lúdico do jogo. Desta forma senti a necessidade dos bailarinos estabelecerem um contato imediato com os *expectadores* antes de irem até o palco, pois não haverá platéia. A intenção é criar uma atmosfera instigante e acolhedora para o *expectador*, para que ele, logo de início, esteja à vontade para interagir com o bailarinos e as propostas do espetáculo.

O desenvolvimento do espetáculo será composto principalmente por três partes. Já na chegada do público será solicitado que este escreva algum desejo para compor a ação que se dará.

Os bailarinos iniciarão como *expectadores*, ou seja, eles estarão reunidos como *expectadores* e entrarão como se fossem eles para assistir ao experimento²². Com essa escolha acredito que seja possível igualar *expectador* e intérprete. O jogo será iniciado no meio do público e com a dinâmica de sorteio sendo desenvolvida, eles irão formar a disposição do jogo no espaço cênico.

Após a formação no palco, eles iniciarão o jogo com os oito comandos que estão descritos adiante. Com o advento do barulho de uma buzina será iniciada a primeira “cena instrutiva”, na qual grande parte dos bailarinos, através de uma sequência de movimentos coreografados trará informações sobre as possibilidades de interação que o *expectador* poderá explorar. Será apresentada a “Miss Cabide” que trará uma prancheta para que os *expectadores* possam escrever mais desejos e colocar na caixa de tarefas, uma buzina menor para aumentar a intensidade dos movimentos dos bailarinos, um chocalho para poder diminuir a intensidade dos

²² Isso refere-se à minha escolha de acentuar a relação de bailarinos e público, aproximando-os em seus lugares comuns. Mesmo durante o espetáculo, os bailarinos não deixarão de também serem *expectadores*.

movimentos dos bailarinos e finalmente um cardápio de músicas, onde poderão ser escolhidas músicas para as cenas.

Nesta cena instrutiva, haverá os intérpretes que introduzem com uma fala coreografada, ou seja, com intérpretes proferindo textos; outros interpretando através de uma coreografia, as regras do jogo coreográfico e algumas considerações para o entendimento deste. Logo após a esta parte coreografada, será reiniciado o jogo, agora com as possibilidades de interação do público. Em relação às músicas escolhidas pelos *expectadores*, é importante que em outros momentos haja o silêncio também, pois como é um espetáculo que se constitui através da improvisação, a presença e ausência de música pode influenciar significativamente o decorrer das composições das cenas em tempo real.

E por fim, no terceiro momento, cinco pessoas entre o público serão convidadas para se juntarem aos bailarinos. Os bailarinos sortearão tarefas e começarão a improvisar a partir delas, é importante que eles improvisem com os *expectadores* e consigam instigar estes a improvisarem junto. Estas partes compõem o desenvolvimento do espetáculo.

Em relação ao desenvolvimento do jogo, no segundo momento, poderá ser vivenciado a partir de cinco bailarinos e se constituirá por comandos que incitarão os bailarinos a sortear as tarefas dispostas na caixa. Ou seja, os bailarinos poderão escolher qualquer uma das caixas, mas só poderão ir até elas através dos comandos. Estes serão iniciados por qualquer bailarino no momento que iniciar a cena, ou seja, o início se dará com o silêncio e a partir dele um dos intérpretes poderá dar o primeiro comando que será de uma palma.

Os oito comandos para o desenvolvimento do jogo são:

- uma palma: um bailarino escolhe uma caixa, sorteia uma tarefa e aponta um de seus colegas para executá-la;
- duas palmas: sai de cena qualquer bailarino que está improvisando.
- três palmas: entram quaisquer dois bailarinos para repetirem o que o último bailarino a entrar em cena estiver fazendo;
- a palavra banana: aumenta a intensidade dos movimentos executados;
- a palavra maçã: diminui a intensidade dos movimentos executados;
- a palavra “ão”: um dos bailarinos entra em cena para recitar um texto inspirado no que estiver ocorrendo;
- vocalização “shiii”: Todos saem da cena.

- o comando “Péeee”: todos reiniciam o jogo devido a algum erro de execução.

Os comandos serão realizados livremente pelos bailarinos durante estas duas partes. Depois ocorrerá o segundo advento da buzina grande. Neste momento, os bailarinos iniciarão mais uma parte coreografada, na qual será explicada a abertura de cinco vagas, para que *expectadores* possam jogar um jogo mais simples que será com estes comandos:

- uma palma: um bailarino escolhe uma caixa, sorteia uma tarefa e aponta um de seus colegas para executá-la;
- duas palmas: sai de cena o bailarino que está jogando a mais tempo;
- três palmas: entram quaisquer dois bailarinos para repetirem o que o último bailarino a entrar em cena estiver fazendo;

Para a finalização do experimento haverá novamente o advento da buzina grande, cujo o som determinará a finalização das improvisações.

A utilização do jogo coreográfico suscita o pensamento sobre a forma como é abordado, se é com apenas um comandante ou quando os comandos são democratizados. Acredito que quando as regras são disponibilizadas para todos, ocorre uma interação maior entre os participantes.

6. Considerações finais

Com este percurso concluído, no qual passei por reflexões sobre a dança contemporânea, a performance, o jogo coreográfico como um instrumento pedagógico e espetacular e a abordagem da pedagogia do espectador, considero que consegui finalizar uma pesquisa que abordou assuntos que fazem parte do meu pensamento e fazer artístico em relação ao meu envolvimento com a dança neste momento.

Escrevo nas próximas linhas algumas considerações que foram originadas a partir das minhas reflexões sobre o desenvolvimento desta investigação e proponho respostas à minha questão de pesquisa.

A formulação de novas metodologias na contemporaneidade abriga um desafio para os arte-educadores. Esse percurso depende dos aspectos que postulam essa época, pois é preciso considerar o advento das novas tecnologias, os processos globalizantes e o crescimento de subgrupos populacionais. Mas ao refletir

sobre isso, é preciso incluir o pensamento sobre o papel do ensino de arte, e especificamente no ensino de dança hoje.

Ampliar as perspectivas e não permanecer apenas no nosso “mundinho” é importante. Buscar as aproximações entre os campos de conhecimento, entre as ciências exatas e humanas, entre a arte e ciência, entre a arte e a educação. Ou seja, o “entre” pode ser um canal com o intuito de propor intersecções capazes de auxiliar nessas formulações metodológicas que contribuam de fato para uma educação contemporânea.

O Jogo coreográfico se mostrou um veículo interessante para aproximar as esferas artística e pedagógica dos indivíduos pesquisados, principalmente na instigação do pensamento deles sobre as maneiras de desenvolver a construção de conhecimento. Assim, ao desenvolver uma estrutura de jogo coreográfico com os mesmos, foi possível instaurar um procedimento possível para a ampliação dos arquivos metodológicos destes futuros professores. Com isso, é possível afirmar que eles adquiriram, através desta experiência, mais uma possibilidade de construir dança, seja como bailarinos ou como professores.

Os participantes puderam comparar o funcionamento do jogo com o funcionamento da vida. Esta, apesar de ser pautada através de normas e direcionamentos, é plausível de ser questionada. E acredito que os sujeitos da pesquisa tiveram essa vontade de transgredir as regras e transformar de certa forma o jogo. Se o processo continuar, a estrutura de jogo coreográfico concebida até então pode se ressignificar, pois os jogadores ampliam a cada nova experiência o entendimento sobre ele e as possibilidades de transformá-lo.

Concluo que o jogo ampliou em alguns momentos o estado de cena dos atores bailarinos participantes, pois enxerguei nestes momentos o envolvimento e as relações criativas que foram sendo estabelecidas. O jogo coreográfico se mostrou como uma interessante proposta de preparação corporal para a criação cênica. Porém é importante que este desenvolvimento esteja relacionado ao contexto dos participantes e que seja construída uma estrutura aberta, na qual eles possam transformá-la e percebê-la. Ficou constatada a importância de ampliar a estrutura do jogo através das propostas dos próprios integrantes, possibilitando com isso o exercício da autonomia do grupo.

Fica agora a expectativa da relação que se dará entre o experimento proposto e o público. A estrutura interativa está criada, com o intuito de estabelecer uma

relação com os *expectadores*, e não meros contatos. E são estas relações que possibilitarão a construção do espetáculo. O intuito é promover a pedagogia do *expectador* e contribuir para o seu envolvimento como coautor da obra. Logo, ele também tem uma certa responsabilidade com o que terá pela frente. Mas o importante para esta experiência, principalmente para a minha atuação como propositor, é o instigar essa responsabilidade para os que estão na plateia. Ou seja, para que eles exercitem de fato a posição de *expectadores* e não como espectadores.

Tradicionalmente as relações em dança, tanto em sala de aula quanto em ocasião de espetáculo, se resumem ao bailarino que atua e o público que frui. Pensar uma experiência ampliada é refletir sobre a permeabilidade destes papéis, deslocando bailarinos e público de seus respectivos lugares comuns, para construírem uma cena diferenciada. O bailarino dança, reage ao *expectador* e constrói conhecimento a partir da ampliação de seu repertório de vivências e da própria interação com o público. Os *expectadores* fruem a obra e se apropriam na experiência da interatividade, construindo conhecimento sobre a dança, ampliando seus horizontes a respeito da dança contemporânea. O jogo se torna instrumento para tecer aprendizados, uma experiência de sentido ampliada e rica de significado.

É possível concluir também que este instrumento coreográfico se mostrou como potente dispositivo para estudar outros tipos de espaços. Em relação ao cotidiano urbano, com o intuito de ressignificá-los. E ainda trabalhar com outros universos e faixas etárias, claro que com certa adaptação para o respectivo grupo.

O trabalho com as tarefas também proporcionou enxergar este instrumento não só como um fazer coreográfico, mas também que envolva outras áreas de conhecimento artístico, como o teatro, as artes visuais, etc, e isso pode se dar apenas com a mudança dos conteúdos das tarefas para as respectivas especificidades da área artística.

O jogo coreográfico auxiliou no entendimento do bailarino como mediador do *expectador* e por que não do *expectador* como mediador de possibilidades de transformação do espetáculo de dança.

Um estudo mais minucioso em torno da perspectiva do jogo enquanto proposta diretiva ou proposta aberta tornou-se pertinente. Acredito que investigar as diferenças entre um jogo de “poder” e um jogo democrático pode originar reflexões pertinentes sobre as diversas perspectivas que esta pesquisa apontou.

Acredito que para o jogo coreográfico contribuir para uma experiência ampliada em dança, é importante que seja um jogo aberto, com comandos determinados que sejam possíveis de serem reconfigurados pelos participantes. Só assim a criação coreográfica, através deste instrumento, poderá ser pautada em um percurso próprio de cada membro da equipe, contribuindo para a emancipação do *expectador*.

Por fim, espectadores mais ativos poderão exercer sua autonomia enquanto sujeitos críticos e pensantes, contribuindo para uma sociedade mais sensível aos acontecimentos culturais de sua época e entendendo que é preciso olhar para a manifestação da dança como um patrimônio da humanidade.

Referências

DIAS, Alexandra Gonçalves. **Performance-me! O Processo de Si Pelo Movimento dos Desejos**. Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. 2009.

FAVARETTO, Celso. A Cena e a Sala. **Sala Preta**. São Paulo: HUCITEC. V. 4. P.203-204. 2004.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**. Tradução: João Paulo Monteiro. São Paulo: Editora Perspectiva, 2000.

LOUPPE, Laurence. **Poética da Dança Contemporânea**. Tradução: Rute Costa. Lisboa: Orfeu Negro. 2012. 404 p.

MARQUES, Isabel. Dança educação ou dança e educação? dos contatos às relações. In:____. **Seminários de Dança: Algumas perguntas sobre dança e educação**. Joinville: Nova Letra, 2010. p. 23-37.

MELO, Patrícia Sara Lopes; ARAÚJO, Waldirene Pereira. **Grupo Focal na Pesquisa em Educação**. Mestrado em Educação - Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal do Piauí. Teresina. 2010.

MOLINA, William Fernandes. **Formação de Espectadores na Escola: prática ou utopia?** 2013. 57 f. Monografia (Curso de Especialização em Pedagogia da Arte) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

MUNIZ, Zilá. Rupturas e Procedimentos da Dança Pós-Moderna. **O Teatro Transcendente**: revista do Departamento de Artes-CCE da FURB, Blumenau, v. 16, n. 2, p. 63-80, 2011.

PEREIRA, Marcelo de Andrade. **Performance e Educação: Relações, Significados e Contextos de Investigação**. Educação em Revista. Belo Horizonte, Brasil. V.28. N. 01. P. 239-312. Março 2012.

ROSSINI, Elcio Gimezez. **Tarefas: Uma Estratégia para Criação de Performances**. Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. 2011.

ROUX, Céline. **Danças(s) Performativas (s)**: estratégias e desenvolvimento no campo coreográfico francês (1993-2003). Artigo traduzido (sem nome do tradutor). Paris : L'Harmattan, 2007.

SACCOL, Débora Matiuzzi Pacheco. **Vestígios e Mutações: A Coreografia de Gívia Amorim**. 2014. 155 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Teatro, Centro de Artes, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

SAIDEL, Henrique. **O Estar e o Infiltrar-se – Ação Performática e Espaço Urbano**. In: VI REUNIÃO CIENTÍFICA DA ABRACE, 2011, Porto Alegre. Curitiba: Faculdade de Artes do Paraná / FAP. 2011.

SANTOS, Carlos Alberto Pereira dos. Corpo que performa, corpo que educa. In: _____. **E por falar em... CORPO PERFORMÁTICO fazeres e dizeres na dança/** Organização: Instituto Festival de dança de Joinville – Joinville: Nova Letra, 2013. p. 165-171.

SCHECHNER, Richard. **Performance studies: an introduction**. 2ª edição. New York e London: Routledge, 2006, p.28 – 51.

SETENTA, Jussara Sobreira. **O Fazer-Dizer de Corpos: modos de fazer dança e performance**. In: 1ª ENCUESTRO LATINOAMERICANO DE INVESTIGADORES SOBRE CUERPOS Y CORPORALIDADES EM LAS CULTURAS. Rosario. 2012.

TOMAZZONI, Airton. **Essa tal dança contemporânea**. Disponível em: <www.idanca.net>. Acesso em: 29 de abril de 2015. 2006.

TOURINHO, Lúgia Losada. Jogo Coreográfico: um processo em que público, intérprete e coreógrafa são coautores. In: _____. **A Interatividade, o Controle da Cena, e o Público como Agente Compositor** / apresentação e organização Margarida Gandara Rauen. Salvador: EDUFBA, 2009. p. 109-131. Capítulo de livro.

WACHOWICZ, Fátima. **Jogos Coreográficos**. IV Reunião Científica de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas, Universidade Federal da Bahia. 2006.

ZAMBONI, Silvio. **Pesquisa em Arte: um paralelo entre arte e ciência**. 2ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. 107 p.

_____. **CADERNO DE DANÇA**. Pelotas: Oficina de Capacitação para Professores na área de Dança – Tatá: Núcleo de Dança Teatro. Pelotas, v. 1, n.1, 2012.

Apêndices

Apêndice A – Transcrição de áudio do 1ª Grupo Focal, realizado no dia 29/10/2014

Perguntas feitas ao grupo focal:

- 1- Quais as semelhanças entre o trabalho de sala de aula e o espetáculo cênico?

- 2- Você acha importante o jogo como material pedagógico?
 - para formação de bailarinos?
 - para a construção dramática em dança?
 - para deslocar o público de seu lugar comum?

- 3- O que você entende por jogo coreográfico?

- 4- Você acha que o espectador pode aprender ao participar de um espetáculo?

- 5- A estrutura do jogo coreográfico para a sala de aula pode ser a mesma para ser utilizada na cena?

- 6- Quais os pontos positivos e negativos do jogo coreográfico?

Primeira gravação – 52:53 min:

ALLAN:

- Grupo focal. Até porque é a primeira pesquisa, aquela coisa toda... (risos). (pausa) Então tá. (pausa) Vamos começar a fazer as perguntas, e a primeira é: “Quais as semelhanças que vocês acham entre um trabalho de sala de aula e um traba... e um espetáculo cênico?”.

FLÁVIO:

- Um trabalho de sala de aula da faculdade ou um trabalho de sala de aula de sala de aula.

ALLAN:

- Um trabalho de sala de aula em geral assim, quais as semelhanças. Se vocês encontram as semelhanças, se vocês acham que é uma coisa diferente.

VINICIUS

- Ah, semelhanças!

ALLAN:

- Quais?

GESSI:

- Mas é... esse trabalho, tu tá falando... assim, deixa eu ver se entendi. Geral?

Geral, geral? Ou assim: “ai, meu professor de teatro/de dança, na prática”, assim, porque na prática da sa... da gente na sala de aula, no trabalho prático tu tá aprendendo a como, na teoria pelo menos, levar... não é levar aquele trabalho, que vai adaptar para ti, né? Como é que tu aborda “x” questões em sala de aula, tu tá aprendendo como abordar, e na sala de aula lá, tu dando aula, tu vai abordar.

VINICIUS:

- Mas você coloca trabalho no contexto universitário ou trabalho, por exemplo, trabalho escolar de um aluno, lá no Ensino Médio, qual semelhanças ele tem...

FLÁVIO:

- Trabalho cênico, é disso que ele tá falando...

ALLAN:

- Não, é trabalho de sala de aula. Hã, pode ser tanto em escola... em ensino regular de educação básica...

VINICIUS:

- Não, mas o trabalho do docente ou o trabalho do aluno?

ALLAN:

-Não, o trabalho em comum entre os... o trabalho de sala de aula, ou seja, o trabalho de didática mesmo que acontece mesmo... do professor...

VINICIUS

-Ah, o trabalho que ocorre da relação do professor com o aluno, como se estabelece...

ALLAN:

- isso...

VINICIUS

- ... que relação há em um trabalho já (no ensino)...

ALLAN:

- Isso, na realidade, o que eu quero dizer é que o trabalho de sala de aula é o que que tem na sala de aula, o que constitui aquilo, por exemplo, existe o professor, existe o aluno, mas também existe a sala de aula, existe o contexto da escola, da instituição, então, é aquilo...qual a semelhança daquilo pro contexto do trabalho cênico? Ou seja, daí já vai vir toda aquela coisa também do trabalho cênico, que é a montagem do espetáculo, a direção, os intérpretes (pausa)...

(Vozes ao fundo)

VINICIUS:

-ah, tem semelhanças... tipo... É preciso de...

FLÁVIO:

-foco

VINICIUS:

- ... para se estabelecer as coisas...

FLÁVIO:

- em ambos...

VINICIUS:

- em ambos, hã... é um trabalho coletivo, que se não há um ... um ... uma comunhão de interesses, se estabelece de uma forma menos eficaz... (pausa)

PAULA:

- ... não sei se seria a palavra ensaiar, mas praticar, seguir fazendo...

(vozes ao fundo)

ALLAN:

- Em ambas as situações, né? Porque o que que é o processo de ensino-aprendizagem e o processo que constitui a cena? (pausa) Em ambas as coisas. (pausa) Mas tu pode dizer que também... que não tem semelhança nenhuma... Aí é uma coisa totalmente diferente da outra...

VINICIUS:

- Acho que tem coisas... Mas também tem coisas bem opostas, assim, se tu for ver...eu acredito que o trabalho do docente deveria ser, essencialmente, mais do que um fornecedor de informações... e, digamos, um solucionador de questões. Seria tu ter um olhar humano perante aqueles alunos. Acho que um bom docente teria que...

...ter um exercício de olhar para os seus alunos muito forte... para entender questões, como trabalhar, como potencializar cada um e, às vezes, no momento, digamos assim, de apresentação, isso não ocorre... você vai lá, se apresenta para o público, o público tá ali... é... passivo só, receptivo... então você tem que ter mais concentração em você e nos seus colegas de cena do que com o público em si, já na sala de aula, a grande... o grande foco e a grande preocupação é com o público.

(vozes se misturam)

ALLAN:

- Dá aqui...

- Hã, deixa eu pegar aqui da mão do...

FLÁVIO:

-É que, quando você fala em trabalho cênico vai depender de que postura você tem profissional, né? Porque existem grupos como o que a gente tá, onde a gente tem o processo criativo, que segue... que tem várias linhas, várias propostas, né? Tem a proposta de cada ator/dançarino e tem a proposta da direção e essas duas propostas se juntam para formar uma. E tem grupos que necessariamente não, tem grupos que você chega e a coreografia já tá pronta, ou a cena já tá pronta na cabeça do coreógrafo/ do diretor e você só tem que reproduzir aquilo que o cara tá pedindo. Então isso se assemelha muito à escola como a gente tá acostumado, esse segundo processo.

ALLAN:

- Bem tradicional...

FLÁVIO:

- É, a coisa é vertical (pausa)... mas...

ALLAN:

- Mas hoje também há...

VINICIUS:

- Mas hoje também há a possibilidade da escola ser outra coisa.

GESSI:

- Então em ambos os casos há...

ALLAN:

- Há semelhanças...

GESSI:

-Há semelhanças, mas também outra coisa, tu tá perguntando, deixa eu ver se eu entendi, tu tá perguntando a partir da vivência que a gente tem aqui...

ALLAN:

- uhu, sim.

GESSI:

- Tem que partir dessa experiência, né?

ALLAN:

- É. Sim.

GESSI:

- E eu penso, agora tu falou, não, ele que falou... da, de um outro olhar. Tem uma, uma --- um dos --- que é a base de nosso trabalho, que é a escuta extraordinária, e a escuta extraordinária está dizendo que, no caso aí a gente tá comparando com o caso que a gente pegou, como que o grupo se comporta e como que a gente pensa uma educação. Dessa escuta, de fato, dessa escuta que não seria a escuta, a audição, mas a escuta de tu enxergar esse (ruídos) coreógrafo, enxergar esse bailarino, esse ator/bailarino como... perceber essas pessoas, uma escuta de fato extraordinária, já tá dizendo o nome, as...mínimas sutilezas das coisas, que é o que ele falou que a gente, em teoria, deveria ter na escola, um olhar sensível, um olhar... porque cada corpo é um corpo, né? Então esse olhar, eu acho que a gente, pelo menos em teoria, a gente parte aqui, no Tatá, no trabalho do Tatá, dessa escuta sensível que assim como no momento nós estamos atores-bailarinos nós também estamos professores, educadores, professores-pesquisadores e, em teoria, se parte disso, dessa escuta sentida de ti, tanto que a gente fala que não é o... aquele corpo, aquele corpo, vamos dizer perfeito, que não existe, mas aquele corpo extraordinário. A gente parte dos mínimos, também dos máximos, mas dos mínimos detalhes, estar atento... e eu acho que isso na escola é possível, depende de cada professor, depende de como que ele vai conduzir, né?

VINICIUS:

- Pode repetir a pergunta?

ALLAN:

- Quais as semelhanças entre o trabalho de sala de aula e o espetáculo cênico?

VINICIUS:

- Tem outra coisa que eu estava refletindo esses dias e que se encaixa nisso, às vezes a gente tem uma certa dificuldade de, dentro do trabalho cênico, ter um olhar pedagógico para com os nossos colegas. (pausa) E... enquanto um futuro professor, eu fico pensando como esse jogo de trabalho, no caso o Tatá não é um trabalho, é um projeto de extensão, né? Mas como a gente conseguiria trazer conhecimentos teóricos da área da Pedagogia para a convivência em grupo.....isso é difícil...porque eu já me peguei, em outras questões, já aqui também... não conseguindo ter um olhar: “ah, aquela pessoa tem seu tempo, não é porque eu acho que tem que ser assim que a pessoa vai fazer assim, naquele exato momento e tal”. É, como desenvolver esse olhar... também dentro de um grupo. Não sei se vocês entenderam...

ALLAN:

- Sim, há... olhar... olhar pro outro e pensar nas possibilidades de te relacionar com ele... mas...

FLÁVIO:

-É, em termos de...

VINICIUS:

- ... como ter informação...

ALLAN:

-É!

ALLAN:

- Entendi mais ou menos...

VINICIUS:

- Como tanto no processo, como tem o tempo dele, é... pra desenvolver as questões (ruídos)...

FLÁVIO:

- Eu acho que o trabalho cênico ele pode existir completamente desconexo...

VINICIUS:

- Desconexo...

FLÁVIO:

- ... desconexo, desconexo... da relação pedagógica. Na verdade não precisa ter nenhuma...

ALLAN:

- Tu acha?

VINICIUS:

-Eu acho que não...

ALLAN:

- Tu acha que... tu acha que pode haver?

FLÁVIO:

- Eu acredito que pode haver, porque a arte é... ela possibilita isso, né? Ela te possibilita ter uma parte pedagógica, mas ela também pode existir sem ser pedagógica, entende? Porque você... é notável que você vê vários bailarinos ótimos, mas quantos desses bailarinos são professores de dança, entende?

ALLAN:

-uhum...

FLÁVIO:

- E eles são bons no que eles fazem, tu não deixa eles menos atores, ou menos bailarinos por eles não serem professores, ou bons pedagogos ou bons colegas de cena. (Pausa)

VINICIUS:

- Ou bons diretores...

GESSI:

- é, mas se tu pensar assim, no teu colega, ou no diretor/coreógrafo, tá... se eles não quiserem esse modo, esse... em relação aos bailarinos, não a quem está dirigindo... Eu queria dizer assim, como é que eu vou conseguir... o trabalho vai existir, mas se eu não sei, por exemplo, dizer, se eu não tenho um modo mais pedagógico de dizer uma coisa pro meu colega, sei lá, essa relação vai ser... essa relação diretor ---...

FLÁVIO:

- É que você tá acostumado com essa, né?

GESSI:

-Sim, sim...

FLÁVIO:

-Com essa vivência, de uma pessoa que... que treina o lado pedagógico dela junto com o lado artístico...

GESSI:

-Sim, eu acho que... não, claro que eu sei que existe, lógico. Os --- não são iguais, mas ...

FLÁVIO:

- Mas existem ótimos diretores teatrais, a gente tava falando disso inclusive, na viagem para Florianópolis, que são extremamente contra o fato de as artes estarem dentro da academia, né? Então significa que a arte, e na verdade a arte já existia antes de existir a própria academia. O teatro e a dança já existiam, antes de existir o pensamento a respeito deles. (pausa)

ALLAN:

- Mais alguma coisa? Então tá... então vamos para outra. É...você acham importante o jogo como material pedagógico? (pausa) O jogo.

RAISSA:

- Sim, que é ele que dá uma... um aprimoramento, no caso...

VINICIUS:

- Aqueles bem meigo: por que? Tem outro material pedagógico? (risos)

ALLAN:

- É, o jogo visto como... é, pode ser que... --- Ah, mas daí eu tenho outros desdobramentos aqui: Você acha importante o jogo como material pedagógico, aí, para a promoção de bailarinos, para a construção dramatúrgica em dança, ou em teatro também, ou para deslocar o público de seu lugar-comum, ou seja, o público, como tu tava falando aquela hora, tem o ensino tradicional que trata o professor

como o... tem uma relação... tem um tratamento hierárquico, o professor é o que é o dono do conhecimento e os alunos vão...vão reproduzir aquilo. Mas... e há também a semelhança com o trabalho de cena tradicional, né? Que tem a quarta parede, né, os outros tão ali, o público tá ali passivo e não... não se relaciona com a cena. Então o jogo também pode vir aí, pode vir a... a quebrar isso, né, quando se instaura o jogo em ambos... os sujeitos, né?

FLÁVIO:

- Eu acho que em todos, porque eu acho que o jogo faz parte da... da gente como um ser social, assim, entende? A gente joga desde sempre, ou brinca, né? Porque a brincadeira também é um jogo de... a gente estabelece regras ali, brincando... e a gente brinca sempre.

PAULA:

-Na verdade isso já tá na gente, só que a gente acaba indo, indo estudar coisas... na verdade é um ---.

ALLAN:

- Já tá inserido nas nossas práticas.

PAULA:

-Isso...

FLÁVIO:

-É, indissociável.

PAULA:

- O ser humano é assim.

VINICIUS:

-É só uma... eu vejo como... só uma ferramenta de interpretar certas questões assim...

ALLAN:

Uma forma de interpretar, né? Uma forma de ver...

VINICIUS:

-Jogos, textos teatrais eles levantam uma interpretação sobre essas... sobre todas essas questões que estão inerentes na gente, eu acho... é uma ferramenta... quando você domina um pouco, você consegue interpretar melhor certas coisas, você passa a jogar melhor.

ALLAN:

-Quando tu percebe todos aspectos ou regras...

VINICIUS:

-É! Como uma ferramenta! (pausa)

FLÁVIO:

- E o jogo causa uma, não sei, a palavra jogar, para mim, adulto, causa uma inquietação, não é inquietação, é uma excitação, digamos assim, de algumas coisas que eu já não...

VINICIUS:

---mexer (?) deixei?

FLÁVIO:

- é... agora, agora eu to jogando então, agora... meu deus do céu. Aí já começa, parece que dá uma vontade... um --- teu corpo, não só o corpo, mas também a... os sentidos, assim...

VINICIUS:

-É, porque é uma coisa só, né?

FLÁVIO:

- É... vai tu-tu-tu-tu-tu! (risos) é que é a -lidade, entende? Só hoje eu, opa, então eu já vou ter que dar o meu máximo para ganhar, entende?

VINICIUS:

- Teu ---- (risos)

FLÁVIO:

- O tu-tu-tujá se torna...já...

VINICIUS:

- Como que é --- para ti?

ALLAN:

- Tuututututu, já é escuta extraordinária.

GESSI:

- Parece que... ----

PAULA:

- Uma água... uma água que tá trancada que vai ficar jorrando...

GESSI:

-Ah, é uma coisa assim...

PAULA:

-É que tá falhando água... não, mas é que... (vozes simultâneas)

RAISSA:

-Também, tipo os jogos quando, que tem mais pessoas e é uma relação com os colegas, a gente vai acabando, tipo se soltando mais, ficando até mais à vontade com o pessoal, essas coisas, podem ajudar também... é massa até...

GESSI:

-Ah, eu vou cantar uma... não sei se tu já tinha participado.... senão eu ia te perguntar que tipo de jogo que tinha tido... mas tu entendeu o que que é jogo?

ALLAN:

-Se tu não entender alguma coisa, tu pode perguntar que a gente...

VINICIUS:

- Não era melhor alguém explicar para ele o que que é jogo?

GESSI:

- Por exemplo, nós fizemos aqui, na última... na última atividade tua....a gente tava fazendo um jogo.

ALLAN:

- Sim, jogo é, assim, basicamente, eu entendo o jogo como uma estrutura em que tu lança... há... regras, lança pontos, tu lança... há... possibilidades de confronto entre duas partes, ou mais partes, que aí vão ser, aí essas partes vão se relacionar de alguma forma em cima dessas regras, nesse esquema... eu entendo o jogo assim.

GESSI:

-Eu, eu... eu pensei num exemplo assim ó...para dizer uma coisa bem simples. Por exemplo, quando a gente é criança, eu me lembrei duma brincadeira de roda, tá? Tu roda, daqui um pouquinho alguém tem que dizer um verso, lá no centro do... da roda, né? Quando parou em tal parte... são regras, né? Aí, ah, agora --- , sei lá, como é que eu estabeleci: A pessoa, a gente tá nesse círculo, a pessoa que parar perto da garrafa d'água é que vai dizer o verso, são regras... uma brincadeira simples, né, tranquila, que a gente faz e nem se liga nessas coisas. Então têm regras e tem... e são... a gente...há... faz aquelas coisas, aquilo é uma coisa que não existe, a gente inventa naquela hora, faz naquela hora. Terminou, terminou. Tem um tempo para acontecer. O jogo, só mais... mais, vamos dizer assim, mais pensado, mais rebuscado, mais suado que a gente faz,

que em teatro e dança se faz, é a mesma coisa, é um jogo. É uma brincadeira, com regras, pra... com objetivo.

ALLAN

- É, com objetivo... um objetivo... (vozes simultâneas)

GESSI:

-Ah, vamos usar, por exemplo, aquele jogo que tu nos propuseste, aquele outro dia... sei lá, daquele, que tu falou do esculpir, né?

ALLAN

- Isso, esculpir...

GESSI:

- Ah, sei lá, eu quero fazer uma cena, eu precisaria de algumas estátuas, por exemplo. Aí, ele propôs aquele jogo para descobrir algumas imagens, imagens físicas... imagens, né? Como é que descobre, se colocariam...por exemplo, vamos supor que fosse isso... eu posso trabalhar o jogo pra chegar numa coisa que eu to

querendo... né? É um jogo, e têm milhares e milhões que tu vai adaptando de jogos, pega um exemplo e tu modifica aquilo que tu queres... de fato é um jogo entre palavras... é um jogo, uma brincadeira. Trabalha com a ludicidade.

“Como é que eu vou esculpir o corpo da minha colega?” Ah, esculpir! A gente sabe que isso não existe, mas naquele momento tu entra no jogo e faz. (pausa) E não é só as áreas das artes que se utilizam... um universo de áreas...

ALLAN

-A terapia...

GESSI:

-Porque é uma coisa que a gente... de qualquer pessoa...

ALLAN:

-Psicologia... (pausa) Então tá... tu ia falar? Tu conseguiu terminar o que tu ia falar?
(risos)

RAISSA:

- Nem lembro. Acho que eu terminei.

ALLAN:

- É que eu me lembro que ela começou a falar...

GESSI:

- Até que enfim... (vozes simultâneas)

RAISSA:

- Acho que tem a ver com isso que ela falou, do objetivo de transformar o jogo numa outra coisa, né?

GESSI:

- E às vezes, assim, sei lá, as pessoas falam... aí as pessoas falam assim, fez lá uma atividade, uma brincadeira, um jogo...

“ai, como é que a gente fez isso? De outra forma a gente não faria, sem ser um jogo”. “Como é que eu falei de tal coisa? Talvez se eu chegasse e te perguntasse tal

e tal coisa, tu não me diria diretamente, mas através do jogo tu conseguiu trabalhar aquela ---"... então é uma coisa que tu utiliza...

ALLAN:

- Ficou clara a ideia de jogo coreográfico? Nos exercícios que eu passei pra vocês? Pelo menos os que participaram mais...

(todos respondem que sim)

ALLAN:

- Conseguiram ...ver a ideia... de... ver aquilo se concretizando? Ver o movimento sendo composto através desses jogos?

(todos respondem que sim)

ALLAN:

-Mais alguma coisa?

FLÁVIO:

-É, quem sabe isso esteja mais claro pra gente, porque a gente fez no ano passado, foi no ano passado? Que a gente fez uma oficina de teatro *playground*.

ALLAN:

-Ah, que legal!

FLÁVIO:

-Então já é uma prática comum... pelo menos...

ALLAN:

- O Tatá fez essa oficina?

FLÁVIO:

- É, fez um, como é que fala?

Vozes ao fundo:

-Residência Artística...

ALLAN:

- Com quem? Vocês lembram?

FLÁVIO:

-Ramiro?

Vozes ao fundo:

- Isso, Ramiro.

FLÁVIO:

-Ramiro é o nome dele. Ele é de São Paulo, eu acho. E aí era *playground*, né? *Play* é jogo, né? (pausa) Então quem sabe por isso a gente sabe, já esteja mais...

ALLAN:

- O nome é teatro *playground*?

FLÁVIO:

É, teatro *playground*.

ALLAN:

- Nunca ouvi falar... *playground*. (pausa)

GESSI:

- Mas eu também penso que aqui dentro do curso de Dança, assim, nas práticas que a gente fez, sempre é ... sempre eram jogos, talvez até nem dessem o nome de jogos, mas é uma... porque tudo tem.... isso, isso. Começa com um jogo, daí parte para

FLÁVIO:

-Pra composição também... Porque no *playground* a gente usou para composição cênica também. Mais do que pra treinamento, a gente usou para compor cena...

GESSI:

- é muito legal, muito legal...

FLÁVIO:

- E esse nem tinha regras, a regra era entrar em cena. E aí...

GESSI:

- Tinha aquela coisa de saco na cabeça...

FLÁVIO:

- E aí, a gente ia ouvindo estímulos ---... e reagindo a isso. (pausa)

ALLAN:

- Essa câmera tá bem louca... (risos). Vocês acham que o espectador pode aprender a participar de um espetáculo? Quando o espectador é incluído no espetáculo de alguma forma?

VINICIUS:

- Ele pode aprender, mas pelas minhas vivências, a maioria é um tanto quanto resistente. (pausa) Ainda tem muito a ideia de que se eu to indo assistir algo, eu to com uma capa “imunidora” e to protegido, e não vou ser exposto... ---, que eu não quero fazer parte daquilo de outra forma que não seja enquanto espectador.

FLÁVIO:

- Eu acho tão ...hã... não sei a palavra, quando fala que a pessoa não participa, sabe, mesmo tendo a quarta parede e tal, porque se essa pessoa se arrepiou, assim, durante uma cena, ela participou da cena...

VINICIUS:

- Mas ela não modificou a cena... (pausa) Ela reagiu sem intervir. Na verdade ela não reagiu, ela teve reações...

FLÁVIO:

- Mas qual espectador que muda a cena?

GESSI:

- Todos...todos! Mas todo espectador...

VINICIUS:

-Eu vi uma peça uma vez...hã... chamada... A Roupa até é sua, eu acho, eu vi em Santa Catarina, chamada “Steria”. Que falava... maravilhoso! Ele pegava documentos e caixas de mulheres que no final do século XIX, por ali, foram internadas no manicômio, todas as mulheres, por exemplo, que eram mais libertas sexualmente, mulheres que queriam usar roupas mais curtas, algumas realmente

tinham questões mentais envolvidas, mas muitas foram colocadas como loucas, porque...

PAULA:

- Porque se comportavam fora do padrão.

VINICIUS:

-Porque não se comportavam daquela forma [tradicional]. E a peça ela acontece como? Geralmente em espaços que tenham algum contexto histórico assim, casarões antigos, casas antigas... Os homens eles são colocados de forma... como uma plateia de palco italiano mesmo, ficam no chão, enfileirados, e as mulheres são convidadas a fazer um círculo. Então a visão dos homens, da peça, né, é uma, a visão das mulheres é outras, as mulheres se integram com as atrizes e as atrizes conversam, perguntam, hã... teve uma que foi --- , era a história de uma viúva, ela... acho que tinha ficado viúva e com desejos sexuais e queria sair transando e tal, e foi internada, pois tinha que recolher esses desejos, e ela interagiu com a minha mãe, perguntou, aí ela falava do casamento dela, perguntou pra minha mãe como tinha sido o casamento dela, como que era o vestido dela... então... só que muita gente, imagina, ia querer morrer se fizessem isso, se sentiria invadido, desrespeitado... ah, porque eu não sou artista, eu to ali para assistir e pronto. Mas dependendo do que acontece, ali, do que fala, né, modifica um pouco o jogo.

FLÁVIO:

- É que eu acho que tem a ver com a proposta do espetáculo. Se a proposta do espetáculo não tem uma participação efetiva do público...

VINICIUS:

- Mas a questão que tu colocas é se o público está aberto a isso e eu acho que, de forma geral, o público não tá aberto a espetáculos que coloquem ele como participante ativo da coisa.

ALLAN:

-Hã... você acha que o espectador pode aprender a participar de um espetáculo?

PAULA:

-Se o público não está aberto nem ao espetáculo... quanto mais...

ALLAN:

-Depende dos públicos também, né?

GESSI:

- Como é que tu olha os públicos, como é que tu vê o público, por exemplo, aqui? Quantas coisas tem aqui, quantas e quantas e quantas e o público que normalmente, tá, que vem, são os públicos, os públicos? O público que a gente já tá acostumado, o público que vem... não vou dizer que são sempre os mesmos, mas são essas pessoas...é esse tipo de público, tu não vê o público...

ALLAN:

-Público?

GESSI:

- O comum...ai, o comum...o comum é fogo... o público que não é do meio, assim... que não faz... pode não ser a pessoa que faça Teatro, faça Dança, mas que, geralmente é familiar...

VINICIUS:

- Ou gosta muito, né?

PAULA:

-Sim, mas...

FLÁVIO:

- O que que seria para você participar do espetáculo? É que, pra mim, é complicado de entender...

ALLAN:

-Eu acho que existem várias formas de participação, entendeu?

FLÁVIO:

- Pois é... é que...

ALLAN:

- Porque pode ter o público ali, que eles... tá, partindo do ponto de vista do público, né? Ele entra ali e vai assistir. Tá, ele pode tá participando sim ali, sem tá entrando

na cena, né? Ele tá participando, ele tá ativo ali e tá pensando e tá... tá participando. Mas daí é outra coisa tu colocar o espectador em cena, né, aí ele já vai se tornar ator... *performer* também...

PAULA:

- Mas ele vai ser tornar ator ou vai se tornar um participante?

FLÁVIO:

-Um participante...

ALLAN:

- Acho que ele se torna ator...

PAULA:

- Um participante, não um ator... (vozes sobrepostas)

FLÁVIO:

- Porque o Emerson é um exemplo de...espectador-participante.

ALLAN:

- Eu acho que ele pode se tornar sim um espectador *performer*. (pausa) Não sei, eu teria que ler mais sobre o assunto.

Voz masculina2:

- Teria que ler sobre *performance*. (risos) (vozes sobrepostas)

ALLAN:

- Não, *performace* diz que é quando... o ato de... que acontece ali, entendeu? Não a arte da performance, que é outra coisa. (pausa) Mas... hã...

FLÁVIO:

-É a.. éo participar de um espetáculo? Ou é a participar de um espetáculo?

ALLAN:

- Ao participar de um espetáculo.

FLÁVIO:

- Ah, eu tinha entendido aparticipar... não, é ao participar...

ALLAN:

- Como se diz? Não sei a diferença.

FLÁVIO:

- Sim, porque a participar, por exemplo, você acha que um espectador pode aprender a participar de um espetáculo?

ALLAN:

-Ah, é verdade, é verdade... (vozes sobrepostas) Não, é ao participar. Ao participar...

GESSI:

-Ao...

PAULA:

- Ah, é ao?

ALLAN:

-É! Ah, eu falei a...

GESSI:

-Ah, eu entendi errado (risos).

FLÁVIO:

- Não! Então com certeza... (risos) (vozes sobrepostas)

ALLAN:

-Pode ser interessante também pensar em aprender a participar de um espetáculo...

GESSI:

- Sim, mas imagina o cara que vem assistir... vai, aí aprender a participar... (vozes sobrepostas)

FLÁVIO:

- É porque aí entraria na relação pedagógica também que tu perguntou...

ALLAN:

- Vou tentar desmembrar, no sentido de “a participar”, por exemplo: Vocês acham que quando o espectador ele é instigado a entrar na cena...

FLÁVIO:

- ao participar... é ao participar?

ALLAN:

É, instigar ao participar. Vou pegar um espectador e vou colocar ele na cena, para ele participar daquilo, né? Vocês acham que o espectador está preparado para isso?

-Não, acho que não... (Vozes sobrepostas)

ALLAN:

- É, tu chegou até a falar uma coisa sobre isso... (Vozes sobrepostas) Nem eu tô.

FLÁVIO:

-Eu discordo...

VINICIUS:

- Dependendo do dia que eu tiver assistindo...

FLÁVIO:

-Eu discordo, eu acho que sim... porque é o que a gente faz no Tatá. A gente não faz diretamente na cena, a gente faz em mostra de processo...

ALLAN:

-E é uma forma de trabalho...

FLÁVIO:

- E tinha uma grande participação, entende, principalmente com criança. (vozes sobrepostas) Não com criança pequenininha, de cinco, seis anos... crianças adolescentes, no caso. Criança pré-adolescente, sabe, que são os mais chatinhos de dar uma aula, por exemplo, são as mais... são crianças um terror assim. E eles participavam, de boa... e óbvio, que do jeito deles, não do que jeito que a gente quer que eles participem, bonitinhos, mas participavam.

GESSI:

-Um espetáculo que teve aqui... até um espetáculo de --- público, sei que tava o Anderson, o Anderson... e aí, no final... tava todo mundo aqui... aí, no final...tu não

tava, Sandro?... que o Anderson puxava as pessoas para dançar, tinha várias... bem empolgante até! Tinha um rockzinho, lembro que o Anderson me puxou pra dançar... é, queria ficar... sim, mas aqui é mais...

Várias vozes: (O --- ligou sozinho. A gente tinha desligado sozinho ele... Não, tu tinha desligado... Eu desliguei. Ele ligou de novo... ai que medo... ai, ele ligou de novo... ele participou também... viu, até o ambiente interage).

ALLAN:

- Tá, deixa eu... A estrutura do jogo coreográfico, para a sala de aula... A estrutura do jogo coreográfico para a sala de aula pode ser a mesma para ser utilizada em uma cena? (pausa)

VINICIUS:

- Pode!

PAULA:

-Acho... que não, depende do contexto da sala, dos alunos, do contexto que tu tá trabalhando...depende se é um... se aquele grupo...

VINICIUS:

-Não, eu sei, mas poder, pode... entendeu?

PAULA:

-Acho que sim, mas tipo.... do???

ALLAN:

-Do jogo...

PAULA:

????

FLÁVIO:

- Mas poder, pode, não significa que vai dar certo...

GESSI:

Tu vaiadptar... Ó, tu desligou?

ALLAN:

Ah, eu desliguei...

VINICIUS:

Por que tu desligou?

ALLAN:

Por causa do barulho, só pra... ai, desculpa, nem avisei, é porque... senão vai interferir aqui na gravação... mas já vai... mas já vou ligar já...

Várias vozes: (Como? Com aqueles botãzinhos ali, a gente vai e baixa... É que tava ligado agora... ai, isso aqui tá muito tecnológico... vamos lá! Mas eu desliguei antes de começar a entrevista. Sim, eu vi tu desligando).

ALLAN

- Tá... quais os pontos...é, algumas coisas vocês já disseram, mas eu vou reforçar: Quais os pontos positivos e negativos do jogo coreográfico? (pausa)

FLÁVIO:

-Negativos?

VINICIUS:

-Eu não consigo... (vozes sobrepostas)

FLÁVIO:

-Deve ter...deve ter...

VINICIUS:

-É, deve ter... mas a gente tá (ruídos) numa certa linha lógica que a gente não consegue nem ver... Vocês acham que não tem pontos negativos?

PAULA:

-Não, deve ter...

VINICIUS:

-Não, ter tem que ter... (risos)

PAULA:

- Não tem nada que seja assim --- (risos)

RAISSA:

- Vai ver a pessoa não estava atenta na hora de jogar e não, sei lá... não sei... nem sei o que dizer.

VINICIUS:

-Como que é a pergunta? Quais são os pontos negativos?...

ALLAN:

Isso, é essa, bem seca mesmo... positivos e negativos do jogo coreográfico, do jogo coreográfico...

VINICIUS:

-Ou no jogo? (risos)

ALLAN:

- É, no jogo ... (risos) no jogo... do jogo...

VINICIUS:

-No jogo pode vir a se revelar.

ALLAN:

-No jogo, na realização do jogo...

VINICIUS:

-Na realização do jogo.

ALLAN:

-Ah, então tá. Então... quais? (risos)

VINICIUS:

-Por exemplo, ---... talvez em pontos negativos a serem melhor trabalhados. Acho que você utiliza o jogo pra, a partir dele, ir redirecionando a sua... (risos) Então, por exemplo, você vai... vai pegar uma turma e dar a primeira aula para ela, aí eu lembro uma oficina que eu dei, e comecei, era uma turma da Pedagogia, enfim, eles eram meio velhinhos e eles não tavam a fim... eles não queriam brincar. Eu tinha vindo com umas coisas assim, de imitar animal, não sei o quê, essas coisas aí... Produzir som no corpo, e aí, no jogo, eu vi que esse não ia ser o caminho, que não ia rolar ali,

entendeu? Então eu tive que ir criando outras coisas, que eles estivessem mais dispostos a interagir, coisas mais simples e que os expusessem menos, perante o olhar deles...

FLÁVIO:

-Mas aí eu acho que esse problema tá nas pessoas e não no jogo...

ALLAN:

Então...

FLÁVIO:

Na real, eu acredito que o problema tá sempre nas pessoas, nunca nas estruturas de alguma coisa, entende? (risos) O problema não tá na escola, tá dentro das pessoas que estão dentro da escola.

VINICIUS:

Mas então, quando a gente fala no jogo, não quer dizer na realização? Quando a gente fala do jogo, na estrutura dele?

FLÁVIO:

Exatamente...

VINICIUS:

Então, por isso que eu coloco... que no jogo a gente consegue levantar pontos negativos a serem trabalhados, mas não pontos negativos do jogo. (risos) Pontos negativos...

GESSI:

Que nem uma vez numa oficina, aí tá aquela questão lá, criar, criar movimentos, né, e tal, e aí depois, no decorrer, era formar uma celulazinha de movimentos, com aquelas, com aqueles... uma estrutura, uma pequena estrutura e depois a gente colocava a música. Tá, aí era uns quatro ou cinco grupos, era bastante gente, e depois... e um dos grupos fez uma coreografia, tá tinha os movimentos assim criados, mas ela fez, elas fizeram uma coreografiazinha como essas que a gente tá acostumado, com... que já existe, assim, musiquinha da escola, coraçãozinho... aí uma, uma outra professora falou assim para mim depois, no final, "as criaturas não entenderam, a proposta é a partir de ti, a partir desse nosso corpo, a partir do corpo

da escola, criar em cima daquilo que foi colocado ali. Elas vem com aquela estruturazinha do coração, a musiquinha da... não me lembro qual era a música, não sei se era da Xuxa...elas fizeram, fizeram e daqui um pouquinho foram --- coração e a casinha e não sei o quê. E aí elas disseram “não, mas não era isso”, entenderam perfeitamente o que era. Então às vezes tu pode ir para um jogo, uma história e ... as pessoas não...

FLÁVIO:

- Qual que é a pergunta? (vozes simultâneas)

ALLAN:

- Quais os pontos positivos e negativos do jogo coreográfico?

FLÁVIO:

Do jogo?

ALLAN:

No...

FLÁVIO:

No jogo... vamos pensar, no jogo... descobrir, hein? O que compreende um jogo coreográfico. Você dá um... uma...

ALLAN:

É estabelecida uma estrutura, com regras, para que, com a interação entre os bailarinos, há... seja composto, né? Uma sequência, uma coreografia...

FLÁVIO:

Então quem sabe, por exemplo, um dos pontos negativos do jogo coreográfico seria o limite para improvisação, entende, você tem um limite para improvisar que seria... que seria dentro daquela regra proposta.

ALLAN:

Sim, e por que isso é negativo?

FLÁVIO:

Aí é que tá... nem sempre seria negativo. Quem sabe para uma pessoa que gosta muito da liberdade... seja... mas aí o problema estaria aonde? No jogo ou na pessoa? Na pessoa!

ALLAN:

É! É... (risos)

FLÁVIO:

Não sei então os pontos negativos...

GESSI:

Sim, porque para ser um jogo, tem que ter um tempo, tem que ter regras... para o jogo acontecer, tu tem que cumprir aquilo, porque se tu não... se tu sai fora daquela estrutura que foi proposta...

ALLAN:

Tu para de jogar...

GESSI:

Tu para de jogar... não é mais...

FLÁVIO:

E até que ponto a liberdade é um bom ponto de partida para a criação, ou para arte?

VINICIUS:

Boa pergunta... eu me pergunto isso todo dia...

FLÁVIO:

Sim, eu acho que vai de cada um daí...

RAISSA:

Eu acho que o ponto negativo do jogo coreográfico, dependendo para quem tá sendo proposto, é a possibilidade de não funcionar.

GESSI:

Mas a possibilidade de não funcionar qualquer coisa... né? Porque a gente tá falando de jogo, né? Lógico que sempre tem o risco de não funcionar.

VINICIUS:

É o que eu coloquei...eu vi que aquela sequência que eu tinha estabelecido, com aquela turma não ia... eles não tavam a fim, eles não queriam...

RAISSA:

Pois é...

VINICIUS:

Então, no jogar, eu vi que aquele jogo não seria útil.

GESSI:

Mas daí, Vinícius, tá! Tu tinha um objetivo com aquele jogo, né? Trabalhar “x” coisas, né? Mas aí tu, aquele jogo não funcionou, mas tu pode ter um outro jogo...

VINICIUS:

Daí eu coloquei outras... (vozes sobrepostas)

FLÁVIO:

O jogo coreográfico, ele é um caminho fácil para composição de uma cena, ou de uma coreografia... outro ponto positivo que eu encontro...

(vozes sobrepostas)

VINICIUS:

Ele aproxima o grupo, não?

GESSI:

É um jogo, uma brincadeira, né...

VINICIUS:

É, ele... clareia questões a serem melhor trabalhadas, quando você vê quem é mais, que... Ah, ele vai...um vai levando a outra, a outra...não? (pausa) não?

PAULA:

É! Vai percebendo coisas a partir daí...

VINICIUS:

É, a partir daquilo... aí tu vai indo, vai indo... “ai, isso funcionou, não funcionou. Tenho que trabalhar melhor isso, tenho que trabalhar melhor aquilo. Agora tenho que fazer algo que ---”. O jogo faz parte do grande jogo! (risos)

GESSI:

Tu vai conhecendo teus atores, teus bailarinos...

VINICIUS:

É, bem isso...

GESSI:

...principalmente num grupo novo, por exemplo, tu vai conhecendo... quais são as... que que tu tem q trabalhar mais com esse ou com aquele...

VINICIUS:

É um puta dum jogo!

RAISSA:

E é legal, porque a gente nem sempre se percebe também...

GESSI:

Claro! A partir do jogo...

ALLAN:

Quantos negativos mesmo vocês falaram?

PAULA:

Ah... não participação, né...

ALLAN:

Ah, é.

RAISSA:

...não dar certo...

ALLAN:

Eu não vi negativos do jogo, só no jogo. (risos)

PAULA:

Peraí, do jogo... do jogo não, mas no jogo...

FLÁVIO:

Do jogo, ----

GESSI:

Mas isso depende da pessoa...

FLÁVIO:

Do jogo quem sabe o... a delimitação para improvisação. Se a pessoa gosta de ter bastante... gosta de ter...

VINICIUS:

Bastante liberdade... ela vai se sentir restringida.

FLÁVIO:

Mas é problema da pessoa, né? (risos)

VINICIUS:

Ai, Flávio!

ALLAN:

E vocês acham que, no espetáculo cênico, falando agora da estrutura de um espetáculo... de um espetáculo cênico. Se... trazer o público para essa estrutura de jogo, vocês acham que pode funcionar?

GESSI:

É, é possível, eu imagino que seja possível fazer um espetáculo só com ---, depende da proposta do diretor. E se é um jogo, tu pode trazer o público, tu vai jogar com teus atores /bailarinos...

ALLAN:

Qualquer um pode jogar...

GESSI:

Sim, qualquer um, porque é...

FLÁVIO:

Acho que se criar a atmosfera ali, de... de proporcionar, propiciar esse espaço pro espectador participar... (pausa) desde que a pessoa entenda que é para ela participar também, né?

VINICIUS:

Se bem que, lembro que uma vez, minha mãe tem 62 anos de idade e é uma pessoa de certa forma tímida, e ela sempre foi apaixonada por artes, aí uma vez eu a convenci a ir fazer uma aula experimental de teatro. Ela não ficou nem 15 minutos, saiu suando frio a coitada... barreiras muito fortes, muito fortes. (pausa) É que pra gente é um universo tão próximo, né, que a gente acha que todo mundo vai achar simples... Eu fiz mal para ela, ela ficou um período mal, em função daqueles 15 minutos. Porque mexeu com questões, sei lá... que eu desconheço assim, que ela mesma desconhece... Então depende do... Imagina isso que era uma aula experimental de teatro, imagina você ir numa... uma pessoa assim... mas se bem que ela, na peça, quando a mulher interagiu com ela, ela interagiu super de boa. Engraçado isso... o que eu ia colocar, é, imagina assim, se no... ao dar aulas você já tem que ter esse cuidado, que você tá conhecendo ali os alunos, vamos supor, imagina na hora dum espetáculo, dependendo... você vai estar falando com um desconhecido, trazendo um desconhecido... imagina se você pega uma pessoa que... igual a minha mãe.

Só que a minha mãe, na aula, não funcionou, mas lá no espetáculo "x", criaram uma atmosfera que ela se colocou...

RAISSA:

Foi quando? Foi antes? Ela primeiro deu, essa aula, ela ficou meio assim, e depois ela foi, acabou sendo chamada para interagir?

VINICIUS:

Foi essa a sequência...

RAISSA:

Foi assim?

VINICIUS:

Foi assim. É... nessa sequência...aquela peça também é muito envolvente, acho que era difícil a pessoa não manifestar, tinha uma atmosfera de...

RAISSA:

Ah, a atmosfera é que cria ---...

VINICIUS:

Na outra já foi assim, né, tensa... super tímida: “porque eu não tenho coordenação motora, porque eu isso, porque aquilo, pararam, pararam...”.

RAISSA:

Eu me senti muito como a tua mãe... na primeira aula de Teatro eu jurei nunca mais voltar na minha vida! Eu jurei...

GESSI:

Eu também, eu também! Nas aulas... bem no início, bem no início do curso, eu tava fazendo a atividade na área, eu ficava sempre atrás, sempre atrás... “ah, te posiciona”, e quando eu tinha que fazer o que tinha que ser feito, eu procurava ficar atrás de um, de um outro colega... para não ser vista... --- o professor tá vendo, e eu ficava assim, e eu ficava assim... aquela coisa de fazer a atividade que tava sendo proposta, tava aqui dentro, eu sabia, mas não... não saía! Não saía! Aí eu suavizei, né... (pausa) Eu queria perguntar uma coisa para ti... que eu vi tu falando agora, de quando tu falou lá, quando a gente foi lá, tu disse que foi perguntar pro João, né? E tu disse que ficou nervoso... A pergunta é: me conta como é que tu chegou até o João para perguntar sobre ----

Emerson:

Não, eu tinha visto vocês conversarem, aí eu tava falando com minha colega que tava --- e aí a Vera, a coordenadora da escola que me pegou pelo braço e me levou ali... Aí foi que eu perguntei para ele como ---

GESSI:

Mas normalmente tu é muito tímido?

Emerson:

Não! Só aqui mesmo... (risos) Que eu não falo nunca com ninguém... eu não tenho -

--

GESSI:

Mas isso não é... claro, que cada pessoa é uma pessoa, lógico, todo mundo não é igual, mas de modo geral acho que é normal...

VINICIUS:

Já dizia Chorão! Ai, é uma piada ridícula que eu faço comigo mesmo...

GESSI:

Mas de modo geral, assim, eu acho que normal com uma coisa que é desconhecida... hoje eu não teria esse problema, mas lá bem atrás, no início...

Segunda gravação - 17:27 min.

[Esse início apresenta muitos trechos inaudíveis e/ou Ininteligíveis]

GESSI:

Aquele desespero assim... --- E eu lá atrás, me metendo no canto do canto, “não, não posso ir lá, meus colegas são todos bailarinos”... assim medindo uma coisinha --
- retorna, retorna, sabe? Porque passam milhões e milhões de coisas na minha cabeçALLANuito difícil. E aí, eu acho que isso tem a ver com o Tatá, entende? De buscar o --- de cada um, de respeitar... ---... ---... o tempo, cada corpo.

RAISSA:

Claro que é bom tipo falar, dar uma instigada, a pessoa dar uma cutucada, para ver se ajuda, assim... pelo menos... até o crescimento das pessoas...

GESSI:

Ou então quando alguém te diz assim: “mas como tu não sabe fazer isso!” Ou seja, “é tão simples e tu não sabe”... pra mim, tu tá dizendo assim: “tu é uma merda”, né? Tu não sabe fazer isso! Como é que tu vai dizer pra uma pessoa, pra um colega, pra um aluno... cada pessoa é uma pessoa...

ALLAN:

Cada pessoa, cada pessoa...

GESSI:

Ta, a gente tá falando essas coisas aqui, isso é muito legal, muito bonito na teoria, porque nem sempre é tão simples de pensar assim, de pensar, de não agir assim, às vezes tu pode até não dizer assim para uma pessoa: “como tu não sabe fazer isso”, mas tu dá a entender, não falando. Então a gente também é muito opressor também, não quer dizer que se eu ouvir coisas assim que eu também não sou opressora, mas tem que pensar sempre assim, pensar, dentro da medida do possível, de não oprimir, né...em todos os sentidos, a gente tá falando aqui de arte, de dança, de teatro... de não opressão, porque se a pessoa não fez aquilo, não viveu aquilo, não trabalhou com aquilo, ela não sabe. Assim como quando a gente vai pra uma escola para aprender a ler e escrever, tu não sabe, e alguém vai te ensinar... (pausa) mas a gente tem a tendência de, tendência de: “é tão simples e tu não sabe!”, ai, isso dá uma dor, gente, uma dor... eu ouvi tanto isso, tanto! Hoje eu até brinco, do meu jeito, bem daquele meu jeito, mas nem me abalo mais...

RAISSA:

Você pode saber coisas que eles também não sabem...

GESSI:

Eu fiquei numa felicidade quando o Flávio falou que muitos bailarinos do *ballet* não tem aquele alongamento assim, né?

FLÁVIO:

(risos) Que a gente tem, né?

GESSI:

Tu não tem a ideia do quanto que eu considero o *ballet* assim... eu acho o *ballet* elitista, isso é fato...

FLÁVIO:

Porque ele é..

GESSI:

E eu acho fantástico, acho lindo... eu acho que uma pessoa que faz, ou que fez, ao longo dos anos, o *ballet*, eu acho fantástico e aí tu me diss que falou outro dia que elas não tem o alongamento esse aqui assim, que muitas não tem cursado, né? Tá,

então eu, eu to me sentindo o máximo... não, mas tu me fez muito bem, tu não sabe o quanto...

ALLAN:

É mesmo?

FLÁVIO:

É, vai depender do corpo de cada um...

ALLAN:

Que provavelmente...

GESSI:

E isso tem a ver e eu acho que tem muito a ver também com... lógico, seja lá o que for, sei lá, *ballet*, tem mais chances de mais fácil aprender, lógico, um corpo jovem, bem jovem... e tem... essa coisa de ficar assim, eu lembro de fazer... eu me lembro de mim, eu me lembro de eu fazendo isso, então é de criança... obviamente que eu não tenho problema em fazer isso, porque eu sempre fiz... mas não por dança, por outras coisas, por exemplo, quando tinha o fogareiro de brasa que a gente ficava na volta, e aquela história da minha vó, da história --, tinha muito disso do fogão, e eu me lembro muito dessa imagem aqui, de levantar e de baixar assim, então foi de criança, automaticamente eu vou ter isso sempre comigo... --- mas quando tu falou aquela história das bailarinas, eu fiquei assim, amei essa história, porque tem algumas coisas, que mesmo a bailarina de *ballet* não consegue fazer... então tu dizer... aí eu vou dizer assim pra ela: “mas como tu não consegue fazer assim?”, “mas tão simples...”

FLÁVIO:

“Faço desde criança”...

GESSI:

É, mas porque eu faço desde criança, de fato, assim como outras coisas... e muitas pessoas dizem, muitas mesmo, no curso de Dança então... vocês não tem... e não é só essa coisa ou essa ---... “como que tu não sabe”... ---, “ué, me ensina”! né? Então são coisas que fazem, assim... a gente falando da música mesmo, né, tu ouvir o tempo da música, tu ouvir... é óbvio que uma pessoa, um bailarino, uma pessoa que

trabalha com dança, tudo, ela vai se ligar nisso, porque ela vai ser automaticamente educada pra ouvir, mas quando tu não é, tu pode ouvir sempre, mas tu nunca parou pra pensar sobre aquele aspecto da música, então tu não tens essa educação, então tu não tens esse hábito, e automaticamente, tu... óbvio que agora... cresce mais atenção nessas coisas, mas por quê? Porque fui desenvolvendo. Até a pessoa se ligar: “como que tu não sabe?... é no tempo tal”... e isso é em tudo na vida. É a mesma coisa que alguém falar pra mim: ah, tu sei fazer crochê? Eu sei fazer crochê de olhos fechados. Eu sei fazer crochê assim ó, porque eu sempre fiz. Eu sei fazer tricô de olhos fechados, se eu tocar no coisa assim, eu sei se o ponto tá certo ou tá errado, porque eu sempre fiz, mas não quer dizer que o outro tem que saber... “mas como que tu não sabe fazer isso?”. Depois da coisa do curso de Dança eu comecei a me ligar que eu dizia assim, às vezes, para outras pessoas que perguntavam... “ah, pois é, tem uma coisa que a gente faz de crochê, assim, assim, assado...” --- eu comecei a perceber que eu dizia a mesma coisa, tá , um assunto completamente diferente, mas a gente não...né...

FLÁVIO:

É uma prática.

GESSI:

É uma prática... e a gente tem que aprender essas coisas, até a falar, até como um defeitos das pessoas. Então a gente sempre vai ter coisas que a gente sabe, que nem a Paula falou, tem coisas que tu sabe e outras pessoas não sabem. Tem coisas que a Paula sabe que eu não sei... que nem a Paula fala italiano e tal... pra ela é como água assim...

RAISSA:

Mas, ainda assim, não se sabe tudo... então...

GESSI:

Sabe! (pausa) Vou dizer como tu falou: o jogo é pra vida.. é a vida. O jogo, a vida, --- às vezes quando eu vejo, alguém falando... a pessoa chega aqui, poucas pessoas novas chegam, quando chega alguém. Lembro quando o ALLAN... O ALLAN foi pro Tatá, né, e eu tinha um preconceito com o ALLAN...

PAULA:

Olha como a gente é...

ALLAN:

Ai, me fala...

GESSI:

Eu tinha um preconceito...

FLÁVIO:

Com você ou com ele?

GESSI:

Não, o ALLAN, o outro...

ALLAN:

Ah, pensei que era comigo... (risos)

GESSI:

Porque o ALLAN, grandão assim, bem claro, de olho claro, na minha... eu pensava assim: "mas que que esse cara quer no Teatro, ele tem que fazer Medicina". (risos) --e aí tinha, às vezes, eu... parecia aqueles bolinhos, meio que aqueles bolinho... "te acomoda no teu espaço, não dá bola, vem pro meio e te coloca!", tô sempre dizendo isso pra ele. Porque ---, eu sempre pensava assim ó, muitas coisa que eu tinha ouvido, que eu tinha sentido, o quanto eu queria fazer com que essa pessoa se sentisse à vontade naquele lugar. Daí um dia o ALLAN falou, numa reunião assim, "ah, enfim porque a --- me tratou muito bem", não sei o quê. Mas eu não fiz aquilo com a intenção... sempre pensava naquela ideia de que assim: "como é que eu vou --, se eu to num lugar, né, ainda principalmente num lugar... no caso dele não, porque ele já era do Teatro, mas num lugar específico assim, num lugar como o daqui, de Dança, de Teatro, que é uma coisa... que não é uma coisa comum pra todo mundo, a gente sabe que não é, né? Aí gente alguém que não é daquele meio, e aí tô eu lá, de bolinho de estrela... eu não quero que essa pessoa se sinta assim, porque é como eu me sentia, né, então... até acho que foi lá no --- do documentário que ---... é! Por que eu ficava com essa coisa de cuidar? Mas não é de cuidar, é de fazer com que a pessoa se sinta bem mesmo... que aqueles primeiros momentos que a pessoa chega no grupo e que poderá sentir não acolhida, que não seja por

isso que ela saia. Que ela primeiro, de fato, sinta o trabalho, não aquela coisa do grupo e às vezes a gente faz até sem perceber... de tá meio que... aí, vou chegar aqui e conversar com quem eu conheço, isso é natural, mas agora se ele chega, ele é novo, ele não conhece a gente, aí eu fico lá e ele fica lá sentadinho e eu não chamo ele para fazer parte, eu já não to sendo... - pelo menos eu entendo que o Tatá é assim -, eu já não to tendo essa, essa coisa de grupo, assim, essa coisa de inserir, de ganhar essa pessoa, né? Isso também é importante porque eu me senti muitas vezes assim, aqui no Tatá não, mas eu me senti muitas vezes assim... porque realmente a MARIA buscava, eu imagino... que que ela disse? Buscava os diferentes, diferentes, inclusão, grupo de inclusão. Aí tem os bailarinos e os não bailarinos, eu era dos não bailarinos. Daí eu dizia assim, lá na Dança eu sempre dizia isso... quando me perguntavam eu dizia, olha eu não sei, pergunta para as bailarinas, eu respondia tal coisa, mas as bailarinas é que dão uma resposta melhor, aí me diziam assim: “como que tu fica dizendo isso, que tu não é bailarina?”, mas eu não sou! Até porque do modo como traziam o que que era ser um bailarino, eu não era. Até por isso que eu criei o tal do apelido da primeira bailarina, né... enchi tanto, por meses... cheguei a dizer pra um professor novo: eu sou a primeira bailarina, bem séria, né, eu sou a primeira bailarina do curso de Dança. (risos) --- Eu criei esse apelido pra me sentir mais segura, sabe? Porque era uma ironia, uma ironia... “sou a primeira bailarina”. (risos)

(vozes sobrepostas)

GESSI:

Tu te lembra, né? Que eu ficava enchendo o saco... enchia, enchia, enchia... às vezes as pessoas até falavam ah, tu é a primeira bailarina. Uma vez veio uma pessoa que veio fazer uma vivência, um trabalho assim apresentando... e aí a Alexandra, a professora falou, tava eu e a Alexandra, “ah, eu quero te chamar porque tu é a primeira bailarina do curso de Dança”...eu ficava séria... “ai, que legal, não sei o quê”... (risos) Como a gente cria, a gente cria assim mecanismos de proteção. E aí uma pessoa falou outro dia, não sei o que, de que não era um bailarino, alguém falou... eu acho que foi o Adriano, não me lembro se foi o Adriano... “Não, mas esse título ele é vitalício, ele não passa pra ninguém, só teve uma pessoa...”, ah, a Taís Ferreira... “ele não passa pra ninguém e ele só acontece uma vez”. Que era eu que tinha me intitulado... quando a guria perguntou como é

que fazia para ser a primeira bailarina, eu achei que ela tava brincando, mas não...
(pausa)

(trecho inaudível)

FLÁVIO:

Ué, quem é que é primeiro bailarino? Quem quer ser o primeiro bailarino?

GESSI:

Quem é de fato.... quem ama... eu nunca fui de outros mundos de Dança, mas eu não fui disso, mas quem é que tá nessa vida de *ballet*, de bailarina, de pequeno... eu acho que faz sentido. Pra mim não faz, porque eu não tenho essa vivência, mas... então eu peguei um troço bem importante do meio da dança, que é o de ser a primeira bailarina e me atribui.

FLÁVIO:

--- (trecho inaudível)

GESSI:

Mas eu não tenho ---

FLÁVIO:

Hoje em dia não mais...

GESSI:

Mas tinha...

FLÁVIO:

Tinha... tinha os atores de --- e os atores de companhia...

ALLAN:

Os atores principais, né?

FLÁVIO:

É, eu tinha companhia... e os outros era meus...

GESSI:

Coadjuvantes...

FLÁVIO:

Coadjuvantes cênicos...

ALLAN:

Eu acho positivo ---

GESSI:

Eu também acho... porque a MARIA uma vez deu até uma oficina que era assim... sem... “Sem filas, sem bonitinhas na frente”, alguma coisa assim, tu não te lembra? Que a MARIA deu oficina... deu no dia internacional das mulheres... não te lembra, ALLAN? A MARIA deu uma oficina que todo mundo podia fazer...

ALLAN:

Ah, sim, sim...

GESSI:

E a MARIA deu uma oficina, o nome da oficina era “Sem filas, sem bonitinhas na frente”...

ALLAN:

Ah, eu não cheguei a fazer...

(vozes sobrepostas)

GESSI:

Porque ela era tão cômica...

PAULA:

Coisas da... essas coisas, a bonitinha, a magrinha, a gordinha... a gordinha entrava, a gordinha saía...

FLÁVIO:

A gordinha nem entra...

GESSI:

É, a gordinha nem entra, a gordinha fica dentro daquela fantasia que... a Fran, nossa colega da Dança, tem umas histórias que ela conta ---, que ela tinha... um caso, não uma história... eu tenho a coisa da rainha da primavera, a Fran disse que quando

era novinha, tinha lá sei lá 10 anos, 11 anos, teve um espetáculo na escola e tinha aquela função, quem tinha figurino, aquela coisa, porque é muito caro, essas coisas tudo é caro... lá na escola da periferia, e eu sei que, não sei se ela não tinha dinheiro pra comprar, sei que botaram ela numa última... numa coisa de, numa flor... e aí os pais foram assistir ela, só que eles não viram ela, porque ela tava dentro da flor, e aí ela... ou na hora, descobriram que ela tava dentro da flor, teve uma coisa assim... e ela ficou... --- pruma criança, né? Claro que hoje é outro pensamento e tal, era assim ó, ou tu aparece porque tu é bonita ou porque tu pagou a roupa, a roupa é tua, e aí tu... os outros servem de enchimento, de objeto cênico. E aí... e aí eu tinha aquela história da rainha da primavera. Aí tu tem aqueles bloquinhos de fotos para vender, e não sei mais o que... só que nunca ninguém me convidava nem pra ser a candidata, não era pra ser a rainha, era para ser a candidata.

FLÁVIO:

Mas sabe porque que eu acho que no Teatro não se estruturou, essa do primeiro ator, porque os atores não se preocuparam em criar um método de ensino, que treinasse os primeiros atores, como o *ballet*. Que se constituiu como método de ensino. Os atores eles tinham o dom, e eles morriam com o dom deles, e as pessoas que queriam ser primeiros atores...

ALLAN:

Mas eles tinham metodologia...

FLÁVIO:

É mas eram metodologias que não eram metodologias, né, que falavam em alma, em dom... na, na, na, na... e bailarino não fala em alma...

GESSI:

Não! Ele treina! Ele treina, o bailarino.

FLÁVIO:

É, o *ballet* é uma ---, e o que tiver melhor técnica, dentro daquele método, é o primeiro bailarino, é a primeira bailarina. E os atores não se preocupavam com isso, só por causa disso, eu acho...

(trecho inaudível)

Apêndice B – Transcrição de áudio do 2ª Grupo Focal, realizado no dia 25/05/2015

Perguntas feitas ao grupo focal:

- 1- O que você entendeu sobre o conceito jogo coreográfico?
- 2- Quais os pontos positivos e negativos do jogo coreográfico?
- 3- Você acha que o espectador pode aprender ao participar de um espetáculo?
- 4- Você reconhece o jogo como material pedagógico?
 - para formação de bailarinos?
 - para a construção dramatúrgica em dança?
 - para deslocar o público de seu lugar comum?
- 5- Quais as semelhanças entre o trabalho de sala de aula e o espetáculo cênico?
- 6- A estrutura do jogo coreográfico para a sala de aula pode ser a mesma para ser utilizada na cena?
- 7- O que mudou na sua visão pessoal de corpo e dança depois da experiência do jogo coreográfico?

Tempo de gravação do áudio - 47:36 min.

ALLAN: Então vou dar início ao nosso grupo focal. Eu tenho sete perguntas para fazer com vocês. Espero que haja um diálogo, que a gente possa construir uma resposta pra... uma resposta não, várias respostas, né? --- Então a primeira pergunta é: o que vocês entenderam sobre o conceito de jogo coreográfico?

GIOVANA: Não o conceito como coisa formada, tá? O que que é para vocês o jogo coreográfico? Aquele momento em que a interpretação faz parte da ação.

[pausa]

BELIZA: Um conjunto de tarefas [ruídos] que a gente sorteia e elas dão uma ação para ser realizada. [pausa – alguém pede para repetir]. Tah, eu falei que [é] um conjunto de tarefas que a gente sorteia e elas dão origem a uma ação para ser realizada. E dessa ação acho que inicia o jogo propriamente dito.

[pausa]

GREGORY: Na verdade, a ideia, eu acho que... eu acho que a ideia seria que uma ação levasse a outra, completasse a outra... não com o que está escrito, mas com o que a gente está fazendo.

MARIANA: Com que pôde entender... ---

KARINA: No caso, pra mim, é transformar em movimentos o que... Quando a gente sorteia, né? Sorteou e aí leu... E transformar o que está escrito num movimento, seria, depois... Que no caso...

GREGORY: E cada movimento que é sorteado... cada tarefa que é sorteada deveria, pelo menos, na cena, completar o momento.

ANDRESSA: E outra coisa que, tipo, não precisa ser o jogo em si...

BELIZA: Não, não precisaria ser... ele pode ser totalmente independente, porque não é um negócio que tu tem que “ah, não, vamos ensaiar assim, desse jeito”. Não, totalmente... Cada vez que a gente faz, acontece de uma maneira diferente (vozes sobrepostas).

MARIANA: Interpreta uma mesma tarefa várias vezes... cada vez vai ser diferente.

[pausa]

GIOVANA: Tu querias ouvir mais sobre isso? Ou fazer um questionamento a partir do que eles disseram? Aí teria que fazer isso.

ALLAN: Quais os elementos que vocês identificam em um jogo coreográfico?

GIOVANA: O que tu quer dizer com elementos?

ALLAN: Que desencadeiam...

MARIANA: Uma ação e uma pessoa. ---

[sussurros abafados]

GREGORY: E um conjunto de comandos, né?

ANDRESSA: E um conjunto de quê?

GREGORY: ...de comandos...

BELIZA: É, a ação, a pessoa e o conjunto de comandos.

[Pausa]

KARINA: O jogo é um improviso, né? Por isso que cada vez acontecem coisas diferentes. E a questão de interação, comunicação e concentração também.

MARIANA: É!

MARIANA: É bem interessante.

[Ruídos]

[Risos e Falas sobrepostas]

ALLAN: Vamos para a segunda pergunta. Quais os pontos positivos e negativos do jogo coreográfico? O que vocês identificam como algo que é positivo?

BELIZA: No geral?

ANDRESSA: É, geral.

MARIANA: No que acontece no ensaio em si, ou o que acontece com a gente?

ANDRESSA: Ou na ideia do jogo?

ALLAN: Ambos.

MARIA: Eu vejo que na minha experiência, porque eu consegui ser mais solta também. Eu consegui... Como utilizar --- extremamente tensos e medrosos... eu...

tipo, a gente tinha que fazer, tal e tudo mais... eu fui fazendo, e acabava perdendo um pouco da vergonha...digamos, um pouco mais...

GEZEBEL: Tu te “despudoriza”.

[Ruídos]

[Risos]

GEZEBEL: Tu te despudoriza e tu te propõe assim às coisas mais... sabe? Tu te torna mais aberta, assim, sabe?

ANDRESSA: Tu também desenvolve uma certa criatividade, ali, naquele momento, tu pensa: “bom é assim que eu vou fazer com essa palavra ou com...” [Falas sobrepostas]. Aí tu já começa a vir um monte de coisas assim na tua cabeça e aí tu começa a externalizar aquilo ali de uma forma que às vezes nem tu sabe que tu conseguiria fazer. Tu começa a fazer e começa a sair alguma coisa...

MARIANA: E o fato de não ter música também aqui é tarefa... porque é o teu corpo que tá atuando.

MARIA: E assim também, tem aquela parte de não tentar ser o óbvio.

KARINA: De não ser mímico também.

BELIZA: E outra coisa é concentração, porque pra tudo isso que foi falado acontecer, tu tem que estar ali presente no jogo, tu tem que estar atento à forma que foi colocada, a tarefa que tu foi chamado, aos comandos de fora, porque às vezes a gente começava a improvisar e ficava num mundinho ali improvisando e não escutava o comando de fora, e tu tem que tá atento também a isso e eu acho que a gente desenvolveu bastante essa questão de concentração.

KARINA: E também quando a gente foi lá no ensaio mesmo na praça, a gente tinha que tá focado ali porque o barulho no externo... que a gente... teve uma hora no jogo que parecia que a gente tava... que não ouvia o que tava ali... ouvia o nosso... só o jogo mesmo.

GREGORY: É, eu comentei com... com o jogo, com o ambiente... eu, pelo menos, escutava só os comandos assim... não prestava atenção no barulho dos carros, nas pessoas na volta falando...

KARINA: ...estavam cantando ali e a gente parecia... teve uma hora que eu mesma nem ouvia a voz deles, ouvia que tinha umas palmas, que tava acontecendo alguma coisa, de tanta concentração no jogo, que tava...

[falas sobrepostas]

GREGORY: Eu não vi cachorro nenhum. Até hoje eu não vi cachorro nenhum...

MARIANA: Ponto negativo é: às vezes... [ruídos] a falta de foco de nós mesmos. Porque a gente fica... [ruídos] que nem ontem... [vozes muito baixas]. No começo... em qualquer jogo que a gente faça sempre, no começo, sempre é mais solto, é mais...

MARIA: Com a gente nem tão concentrado... conforme a gente vai jogando, a nossa intensidade, o nosso contato vai aumentando, entende? O primeiro jogo... o primeiro e o segundo jogo sempre sai... dá para tu chamar dos piores assim, depois a coisa começa a andar. ---

MARIA: A fluir melhor.

[Pausa]

ALLAN: Mais pontos? Negativos? Positivos?

ANDRESSA: Acho que tem um ponto negativo, assim: é... às vezes, para nós fazer[mos] uma parte dançada, como os desejos que o público coloca, fica muito complicado. Tipo como “ser azul”, por exemplo. É uma tarefa que o José improvisou muito bem, de fazer... relacionar à música em si... de fazer um --- Mas, é bem complicado assim, de conseguir lidar com a tarefa que o público disponibiliza. Porque quando é uma tarefa que foi a gente que desenvolveu, a gente já fez com essa... com esse intuito de ser dançante, então a gente consegue se colocar dentro dessas tarefas. Agora quando vem a tarefa do público, por exemplo, Iphone 5, [risos]: “Vou botar uma música no meu Iphone 5 e vou dançar”. É mais complicado de tu desenvolver uma tarefa dançante. Então se o público não sabe para o que que ele tá sendo direcionado, eles não têm como saber que tipo de tarefa eles têm que -- --.

KARINA: Ligue para o ex-namorado...

[Falas abafadas entrepostas]

ALLAN: Falhas na estrutura?

[risos]

ALLAN: Vocês identificam falhas na estrutura do jogo?

KARINA: Eu não gosto da parte de botar o papel lá dentro do negócio...

ANDRESSA: De volta.

MARIANA: É.

GEZEBEL: De repetir a tarefa.

BELIZA: Eu também não gosto disso.

[Todos concordam]

BELIZA: É, ontem eu queria ter tirado... tipo as que a gente sorteou e ir tirando.

GREGORY: Aquela --- música... de descartar... por favor tira, é a terceira vez que saiu.

ANDRESSA: É porque é muito difícil mexer, para que a tarefa vá lá pra baixo e quando chegar lá sempre vai...

KARINA: Não, mas às vezes a gente mexe e vai lá pra baixo...

BELIZA: E alguém vai lá e pega.

MARIA: Vai lá embaixo e pega...

MARIA: Ver um potinho maior também... porque dá pra fazer aquela coisinha de espalhar e pegar no canto de outros... tipo bem dividido e não...

ANDRESSA: Gera uma repetição de tarefa muito grande e a gente acaba perdendo de improvisar umas outras tarefas que também são bem interessantes.

JOSE: Acho que o problema vai ser o negócio do... [ruídos]???

[risos]

[Falas sobrepostas]

JOSE: Ontem no que eu prestei atenção assim, é que tu te empolgou mesmo. Então não sei se a gente vai fazer conforme tu te empolgou...

KARINA: Tem que fazer...

JOSE: Tipo, --- empolgou mesmo!

[Falas sobrepostas]

MARIANA: --- mas também nem todo mundo aumentou a intensidade, né?

JOSE: É isso que eu tô falando, tem que esperar esse link, né?

[Falas sobrepostas]

GREGORY: Tem que observar nós... da... aumentando a velocidade nós mesmos, e diminuindo... às vezes...

KARINA: Mas foi assim ó, teve uma hora que a gente tava ali e tava todo mundo aumentando mesmo a intensidade, só... e continuava ficando...e se a gente fosse mesmo fazer a gente já faz freneticamente... --- Porque a questão é não parar.

ANDRESSA: Porque tem mais de um em cena e tu não viu todo mundo. Essa tua impressão de que todo mundo aumentou é porque tu aumentou, mas nem todo mundo aumenta da mesma intensidade também.

[Falas sobrepostas]

GEZEBEL: E eu tenho uma dúvida... em relação assim ó: todos os comandos...

[vozes abafadas]

GEZEBEL: Tá, todos os comandos entram na parte do público ou são só as palmas? Palmas e a intensidade?

ALLAN: A parte quando o público entra no jogo para jogar com vocês é... a gente reduz os comandos, para três comandos que são só as palmas. Uma palma...
[ruídos]

GEZEBEL: ---...a gente faz assim... [ruídos]

JOSE: Uma coisa que eu tava dizendo assim... A gente precisa muito perceber... eu preciso perceber que eu tô aumentando a intensidade. Mas para mim isso é questão de treino. É tudo questão de treino só... Eu preciso me perceber, acho, e cada um de nós, porque olhando de fora nem todo mundo tava na mesma velocidade. Para mim tem muita dificuldade de aumentar a velocidade.

MARIA: Mas não é só a questão de aumentar a velocidade, mas a intensidade. ---

ANDRESSA: Eu penso assim, se nós todos melhorasse essa coisa da gente... e... evoluindo, conforme for aumentando ou diminuindo a velocidade, a gente for aumentando gradativamente ou diminuindo gradativamente, a gente poderia delimitar que o público apertasse a buzina uma certa quantidade de vezes e só. Mas como a gente não consegue, todo mundo, aumentar a velocidade gradativamente pra que o público perceba que a gente tá aumentando a velocidade, o público acaba apertando freneticamente, entendeu? Daí a gente não pode delimitar, porque se nem todos estão na mesma velocidade, o público não vai ficar satisfeito.

GREGORY: Mas acho que o público quer isso, quer ver a velocidade... o problema é que ele não vê... ---

BELIZA: Até que seja visto pelo público, eles vão ficar apertando... ---

ANDRESSA: Então se a gente desenvolvesse mais isso, a ponto de a gente conseguir chegar onde deveria; da gente conseguir desenvolver gradativamente a velocidade, a gente vai poder delimitar o público, entendeu? Vai ficar mais fácil.

[Vozes abafadas]

[Ruídos]

MARIANA: E na questão de aumentar a velocidade, se a gente vê que tá “bombando” muito, assim, se a gente já tá tipo freneticamente, loucamente... --- a gente pode ---- dentro do... ----

ALLAN: É isso. A gente tem que...

[Falas sobrepostas]

ANDRESSA: Não, sabe o que que eu pensei? O shiihhh serve pra isso. Se o público começar a exagerar freneticamente: shiihhh, sai todo mundo. Entendeu? É uma forma de dizer pro público: tá errado. Daí começa todo mundo de novo.

GEZEBEL: Acho que é um bom método.

MARIA: --- me confundi bastante na hora de falar os comandos. Eu confundi naquele dia na praça... ---

ALLAN: Fala mais alto.

MARIA: Eu não vou conseguir falar mais alto. É o meu jeito de falar.

[risos]

ANDRESSA: Pois é, então. A gente terminou aumentando --- porque eu achei que banana era mais e ela acha que banana era menos. Por quê? Porque o pessoal antes tava dizendo mais e eu fiquei... mas o mais não existia.

BELIZA: Pois é...

ALLAN: Não existe mais. Eu fiquei pensando também...

ANDRESSA: E aí eu pensei: tá, e agora? Mais é mais, então banana é menos. Só que daí depois começaram a dizer menos... tá agora banana não é mais ou menos. Eu não sabia o que tava acontecendo. Aí eu não sabia, e eu vi uns aumentando a velocidade, e eu fui aumentando a velocidade, e uns diminuindo a velocidade, e eu fui diminuindo a velocidade, porque eu não sabia mais o que que eu tava fazendo. Bem complexo...

KARINA: A banana confunde...

ANDRESSA: Pois é, eu até perguntei: por que não mais e menos e sim banana e menos... ou por que não banana e maçã? Ficaria mais fácil da gente entender o que é o quê. Pera, uva, maçã, sei lá... ----

ALLAN: Mais alguma coisa? [pausa] Terceira questão: você acha... vocês acham que o espectador pode aprender a participar de um espetáculo?

KARINA: Claro!

KARINA: Ao participar de um espetáculo...

ALLAN: Como?

ANDRESSA: Se ele pode aprender ao participar, tu quer dizer...

BELIZA: Eu acho que sim!

GREGORY: Acho que foi comprovado isso.

GEZEBEL: Eu acho que sim! De todas essas nossas questões que a gente apresentou, de criatividade, de concentração, de foco, eu acho que nem que seja um pouquinho assim ele acaba aprendendo também, quando ele entra assim na rotina... porque aí ele se torna um bailarino como a gente ali, né? Quando ele entra, ele se coloca. E aí ele tem que entrar, ele tem que se concentrar, tem que prestar atenção na tarefa e desenvolver a criatividade. Eu acho que sim, ele aprende... bastante.

ANDRESSA: Acho --- que quem tá de fora sempre olha melhor... eu acredito que eles conseguem realizar até melhor que nós, estando de fora observando todo o jogo porque a gente além de estar focando nos comandos, na conexão, a gente também tá pensando no nosso improvisado, no improvisado do colega, no que que a gente pode fazer para interagir com o colega, eles não, eles estão só vendo os comandos e a gente. Então acho que é bem fácil para eles, pelo menos eu acredito que não seja complicado então para eles entenderem uma palma ---, duas palmas -- -, três palmas ---- eles... acho que conseguem. E --- se repete várias vezes: uma palma e eles vão ver sempre uma pessoa saindo, então...

GEZEBEL: É mais fácil ele assistir e participar para aprender? Ou se ele só... eu não entendi.

ANDRESSA: Não, assim ó. Se ele assistir eu acho que ele consegue aprender e reproduzir isso depois, dentro do jogo. Acho que ele não precisa de tantas... tipo, ficar explicando várias vezes para ele entender. Não, acho que se ele viu, assistiu o jogo, quando ele vai participar ele já sabe na verdade o que ele tem que fazer e aí ele já vai fazendo e vai pegando o ritmo. Até porque na prática...

MARIANA: Mas esse comando tem que ser claro também, porque ontem tinha várias pessoas falando “que que é isso, que que é isso?”. E tem que dar... acho... ter mais intervalo de um comando para outro, senão fica aqui, vai um e quando volta tem outro batendo, e aí confunde pra caramba.

ANDRESSA: A única coisa que eu acho que vai ficar meio complexa pro público participar do jogo vai ser questão de nome, porque a gente vai ter pessoas que talvez não sejam da faculdade, que nunca tenham visto a gente e vai chegar e não vai decorar só: “Eu sou MARIANA!” e...

GEZEBEL: Cada um que troca de roupa, pronto, vai falar de laranja.

ANDRESSA: Se a Geovana que é a nossa veterana tava confundindo quem era quem, imagina uma pessoa que nunca nos vê.

GEZEBEL: Eu acho legal, cada um com uma cor. Todos de uma cor... Todos em azul, todos em laranja.

BELIZA: Porque ontem foi uma saída que a Geovana teve, que ela disse: “ah, a da cor tal”. Ela procurava uma característica mesmo não lembrando nosso nome para identificar quem é que ia jogar.

ALLAN: Quarta questão. Mais alguém quer falar alguma coisa? Você reconhece o jogo como um material pedagógico? Vocês estão estudando em uma licenciatura...

ANDRESSA: Hã, depende pra quem, pra que... assim, tem que estruturar o jogo conforme as pessoas com quem tu for lidar, mas sim, ele pode servir. Tipo, tu vai lidar com crianças, tu vai fazer uma estrutura de jogo pra crianças; tu vai lidar com adolescentes, tu vai fazer uma estrutura de jogo para adolescentes. Então dá sim. É só ir alterando a estrutura dele conforme a idade...

GEZEBEL: ... e das tarefas, né?

[falas sobrepostas]

ANDRESSA: Por isso --- a estrutura do jogo completa, incluindo as tarefas, mais simples.

ALLAN: É, eu fiz três subperguntas, né? Ou seja, eu vou repetir a pergunta: Você reconhece o jogo como material pedagógico para a formação de bailarinos?

ANDRESSA: Para a formação de bailarinos eu acho que falta um pouco mais de... dança.

[Todos concordam]

MARIA: Se fosse... se for pra levar pro lado de interação, aí é bastante, mas se for pra levar na parte artística, tipo dançante, não muito. Que é uma coisa que realmente tá unindo bastante aqui, o pessoal e tudo mais...

GREGORY: É que eu acho que talvez a gente não pense tanto, muito... quando a gente lê as tarefas, em dançar. [Todos concordam] Eu não sei se a gente tivesse que ter um preparo, não sei...

ANDRESSA: É, a gente pensa mais de forma teatral. --- Mas isso porque... porque elas não tem relação... a maioria delas não tem uma relação com dança, por isso que a gente não consegue pensar ainda, entendeu? A gente tá ali, pensando que a gente tem que improvisar... coreografar, tá? Só que daí quando chega uma tarefa que a gente não relaciona com dança direto, no pensamento, tipo, por exemplo, que

não tem, que nem algumas que...---- como o Iphone 5, tu não vai pensar em dança com o Iphone 5. Já que nem aquela, tocar uma canção que balança seu coração, a gente tocou dançando, girando, entendeu? A gente não fez uma coreografia, mas a gente fez... uma... a gente fez bailando, entendeu? Por quê? Porque uma canção... canção pra gente pelo menos tá automaticamente relacionado à dança, entendeu? Agora quando é uma coisa mais, sei lá, esporádica, tu não consegue levar assim direto pra dança.

MARIA: Sei lá, a gente faz dança, mas como é nosso primeiro contato com algo do tipo, acho que a primeira coisa que a gente entende é realmente fazer como tá ali, entendeu? Ou muito parecido. Não tem como fazer ---- ter tem, mas é o que a pessoa entende... ---

[vozes abafadas- inaudíveis]

ANDRESSA: É, aquela coisa... se cair...ser azul. E aí o público tá olhando a gente, a gente começa a dançar, a gente imagina que a gente é azul, e a gente é um azul dançando. A pessoa tem que entender isso, entendeu? Aí ela vai dizer: não, mas ela não tá pulando pra mim, é só uma pessoa dançando.

JOSE: Exatamente!

ANDRESSA: A gente tem que conseguir mostrar que a gente é azul de alguma forma, que nem ele fez. Ele virou azul!

[falas sobrepostas]

JOSE: Fiz um pagode.

[falas sobrepostas]

ANDRESSA: Daí pra ficar mais fácil para nós, a gente acaba fazendo mais teatral e menos dançante, pra ficar mais fácil pra nós... é um pouco de preguiça também. Acho que a gente faz mais teatral do que dançante.

[pausa]

ALLAN: Para a construção dramática em dança. Ou seja, situações de dança. Seja meio que desenvolvido isso um pouquinho...

GEZEBEL: Como assim? Pra... Não entendi... ---

ALLAN: Para a construção dramaturgica em dança. Ou seja, com esse jogo vocês conseguem construir significados, signos, em dança?

[não entenderam a pergunta, pedem para ser mais claro e pedem exemplos]

ALLAN: Exemplo: quando a gente desenvolve... tá desenvolvendo lá a estrutura e eu peço lá para vocês pensarem em percursos, pensarem em trajetórias a partir daquela tarefa, ou seja, a tarefa é um ponto de partida para que vocês improvisem. Vocês veem isso, esse sorteio... esses pontos de partida como possibilidade de criar a dança ali? Já que...

GEZEBEL: Ah, de tu criar[es] a dança a partir daquela tarefa?

ALLAN: Isso.

GEZEBEL: Criar uma dança em conjunto, tu diz?

ALLAN: Isso.

ANDRESSA: Se eu consigo fazer isso no jogo? Eu acho...

BELIZA: De reviver isso no jogo.

GEZEBEL: Consigo. Principalmente naquela tarefa de ontem... da canção do coração ali... que uma começou a tocar, e a outra começou a dançar, daqui um pouco as três, que eu não lembro quem era, --- e aí tinha sim, aí vocês tavam as três super num clima. Eu acho que sim.

ANDRESSA: Eu acho que aí entra aquela coisa de 'depende da tarefa'. Para mim entra aquela coisa: 'depende da tarefa'.

BELIZA: É que o jogo tá aberto para todas, né?

ANDRESSA: É, pois é, essa é a questão, a gente tem que desenvolver mais esse lado criativo, de desenvolver a tarefa mesmo que não seja dançante: dançando. A gente tem que fazer. Aliás, como dançarinos, como bailarinos, a gente tem que conseguir fazer.

GREGORY: Então já não depende mais tanto da tarefa, e sim do bailarino.

ANDRESSA: Sim, exatamente. Para a gente ainda depende das tarefas, mas a gente tem que reverter essa situação, a gente tem que conseguir fazer com que dependa de nós!

[vozes abafadas]

MARIANA: Eu ia falar daquela outra pergunta que vinha antes, o da formação do bailarino. Eu acho que é bem importante assim --- porque as tarefas mexem com o sentimento em si, tipo tu tens que encenar uma coisa, mesmo que seja exaltando. Tipo se tiver algo que tu estejas com raiva, apaixonado, ou triste, alguma coisa assim, porque quando tu tá num espetáculo tu tem que transmitir o que tu tá dançando. Então eu acho que...

GEZEBEL: Eu acho que é importante --- e isso faz um baita sentido.

KARINA: É que assim, né, no caso a dança seria a gente transmitir o que a gente tem, ao invés de falar, com movimento. Então se a gente... a gente tem que ter essa compreensão, do que a gente falaria, a gente fazer no caso com os nossos movimentos, que aí sim seria a dança, né? Falar com seus movimentos.

GIOVANA: Só isso? Quando tu tá em situação de jogo, tu como bailarino, tu não vai dançar sempre sozinho, consegue fazer algum link de pensar? Tu não dança sempre sozinho e na situação de jogo tem bastante gente contigo, então vocês estavam falando agora há pouco desse estado de alerta; o bailarino, ele não se forma só na tradução da emoção pro corpo, o bailarino se forma na tradução da emoção pro corpo e em todos os demais aspectos que envolvem a dança. Que é visível ---, se vocês conseguem fazer alguma relação a partir daí.

ALLAN: Para deslocar o público de seu lugar-comum... a partir da experiência? Ou seja, o espectador... Em espetáculos, a gente costuma geralmente, quando a gente vai assistir, sentar em uma plateia e ficar naquele lugar. Aquele é o lugar-comum do espectador, durante os espetáculos. E aí tem o que tá acontecendo num palco. Então, a partir do que a gente vem conversando e, principalmente, da experiência de ontem no ensaio aberto que vocês tiveram contato com o público. Como é que vocês pensam nesse deslocamento do público?

KARINA: O público ele não fica mais só como um público, né? Como tinham falado antes, ele vira também, naquela parte que o público entra, ele vira o bailarino, ele vira quem... ele vai lá, dá as ordens, então ele não fica só lá sentado vendo o espetáculo, ele tem... ele faz parte do espetáculo. Eu acho que é um dos aspectos fundamentais ---...

ANDRESSA: O que tu quer saber, no caso, é se a gente consegue, se o jogo em si consegue fazer com que o cara queira levantar de lá da plateia desesperadamente e se juntar. É isso? Ele tenha interesse em estar ali também, em querer sair dali de onde ele tá, que nem sempre é o lugar deles ali, naquela plateia, e participar daquilo ali de alguma forma.

ALLAN: É... o que vocês acham? Tu acha que...?

ANDRESSA: Ontem foi visível isso, eles tavam assim ó já, pra entrar no jogo. Porque não é só um jogo tipo... ai, como é que eu posso explicar, não é só um material pedagógico, é uma brincadeira, uma ocasião que a pessoa tá vendo que dá pra se divertir, dá pra ela aprender, entendeu? É várias coisas juntas, e a partir do momento que tu torna aquilo ali interessante a pessoa vai querer participar, é que nem uma aula. Tu só vai querer participar de uma aula se ela for interessante e te trazer alguma coisa de útil, de tu olhar e dizer assim: "eu preciso daquilo ali". Então... o jogo chama a atenção de qualquer um que vê, de qualquer um... até se tu comenta com alguém sobre o jogo, a pessoa diz "nossa, que interessante!". Então já tá tirando ela do lugar, do conforto dela para uma zona nova.

BELIZA: E como a gente testou ontem, não é uma coisa que tu impõe pro público, de que ele tenha que participar. Parte do público quer participar, e aí a gente dá algumas possibilidades para ele: ou ele pode participar apertando a corneta, tocando a gaita, ou ele pode participar jogando, ou ele pode participar escrevendo a tarefa, ou fazendo tudo isso ao mesmo tempo. Vai partir dele o querer participar, não é um negócio... não é uma coisa imposta por nós. E acho que isso fica muito mais... muito mais interessante pro público, fica muito mais instigante pro público querer sair do seu lugar de público, sentadinho ali, confortável e participar do jogo, que ele não se sente obrigado, ele se sente convidado.

JOSE: ---...uma coisa engraçada --- que todo mundo tava fazendo a mesma coisa, tipo, o pessoal chegava, apertava o negócio, escrevia o negócio e dava... todo mundo fez a mesma coisa, o pessoal do público que --- de fora. Cara, eu achei isso muito próprio, cara. Foi muito legal!

MARIANA: Eu notei.

ANDRESSA: Eu notei também.

BELIZA: Eles faziam uma sequência.

GREGORY: Isso, eles tinham uma sequência.

MARIA: Eles faziam uma sequência: eles apertavam a buzina, pegavam a --- e escreviam.

[risos]

ALLAN: Mais alguma coisa? Pergunta cinco: quais as semelhanças entre o trabalho de sala de aula e o espetáculo cênico? Vocês conseguem enxergar semelhanças?

MARIANA: Não entendi essa pergunta.

ALLAN: Vocês conseguem enxergar semelhanças entre o trabalho de sala de aula e o espetáculo cênico?

MARIANA: Define sala de aula, por favor.---

ALLAN: Trabalho de sala de aula: o trabalho que vocês desenvolvem, por exemplo, aqui na faculdade. Vocês tem um trabalho, vocês seguem a partir da relação com o professor, certo? E o espetáculo cênico... vocês têm outros tipos de relações. A partir dessa estrutura que vocês experimentam, com o contato com o público, vocês conseguem enxergar semelhanças entre o trabalho de sala de aula e o espetáculo cênico?

JOSE: --- ano passado, eu não conseguia entender o que a --- tava explicando do trabalho e eu falei pra ela: "escreve no quadro e me mostra em detalhes como é que faz esse negócio", que era uma capa, que era novidade no ano passado, pra mim, sobre a capa, né? E tal. E no fim ela diz que a primeira vez que eu fiz contigo, não entendi nada que tu falou, né? Mas quando tu me explicou, fazendo o negócio, a partir daí eu comecei a entender. Então pra mim isso é muito igual, entendeu? Muito igual porque eu aprendi dessa forma a executar os movimentos, o exercício em si proposto.

ANDRESSA: Eu acho que tem uma relação aluno-professor, dentro da sala de aula, que se torna muito semelhante quando tem uma pessoa do público entrando no jogo, ele se guia por ti, tu é o professor dele, ele vai te olhar fazer, para conseguir fazer igual, entendeu? Então eu acho que tem uma relação aluno-professor entre o jogador e o público que entrou dentro do jogo, né, a pessoa... é o aluno que tá entrando, e eu a jogadora que ele tá se espelhando pra professora, é uma relação semelhante a da sala de aula.

ALLAN: Mais alguma coisa? Pergunta seis: A estrutura do jogo coreográfico para a sala de aula pode ser a mesma para ser utilizada na cena?

ANDRESSA: Acho que, na verdade, qualquer estrutura pode ser utilizada para a cena, uma sala de aula, um auditório, o pátio da escola... é um jogo que não se prende ao... ao ambiente; depende da ação, do personagem, e do comando. Acho que é indiferente o ambiente onde ele se encontra. Então se tu der numa sala de aula, ou se tu der num pátio de escola, acho que em qualquer ambiente, também fora da escola, em qualquer lugar, ele pode...

MARIA: A mesma coisa que eu tava falando ontem com a Belisa, que a gente tava no mercado e eu falei assim: "Já pensou se a gente fizesse aqui o jogo? Como que ia ser? Como que ia ... o público ia reagir?". E eu falei que eu tava com vontade de fazer isso. Tipo, fazer em lugares diferentes, não só no habitual que a gente tá acostumado a fazer a dinâmica do jogo. Mudar... Lugares diferentes podem causar reações diferentes, mas com o mesmo intuito de... com o mesmo final.

ALLAN: Mais alguma coisa?

[vozes abafadas] [risos]

ALLAN: Pergunta sete: O que mudou na sua visão pessoal de corpo e dança depois da experiência do jogo coreográfico?

[pausa longa]

[risos]

MARIA: Alguém quer falar antes da MARIANA?

GEZEBEL: Repete a pergunta?

MARIANA: Eu acho... posso falar então?

ALLAN: ---Vou repetir a pergunta para ficar mais claro...

[repete a pergunta]

MARIANA: É o que eu mais falo... desde o primeiro dia que teve ensaio eu falo... é... que não tem necessidade da música. Isso super me... Eu te falei nos primeiros dias que eu tava meio travada assim, porque não tem música, então meio que tu não sabe como te movimentar... eu acho que foi...

BELIZA: ---dá uma liberdade maior...

MARIA: Tu fica mais à vontade para fazer as coisas, não se prende tanto...

KARINA: A gente não precisa se prender ao ritmo de uma música, né? A gente não precisa... antes a gente tinha aquela coisa de “tem que seguir o ritmo da música”, como se a dança fosse... viesse só a partir daquela... da música... de seguir a música, mas não... a gente aprendeu que não...

MARIA: Como tem umas pessoas que falam que a gente não pode ser escravo da música... não sei quem. [risos]

GREGORY: Eu acho que o jogo facilitou esse entendimento de não ser escravo da música; nos ajudou a compreender.

MARIANA: Pode associar música à coreografia, pode fazer no teu corpo...

GEZEBEL: É, tu não te prende nem a música, nem ao movimento, sabe? Tu é livre ali pra fazer o que tu quiser... e pra mim, não sei, assim, eu vou falar da minha experiência de ontem, por exemplo, os três apoios... então, foi uma super exploração corporal de pé em três apoios, eu escolher pra ficar ali, sabe? Então muda também essa coisa de como o corpo vai agir em relação aquilo.

ANDRESSA: Era exatamente isso que eu ia falar. Assim, a gente tá acostumado a quando a gente vai dançar: perna, braço, cabeça... e não utiliza o restante, do tanto de corpo que a gente tem pra explorar. E ali não, ali te ajuda bastante porque tu pensa que tu vai fazer uma coisa diferente aí tu começa a explorar o restante do teu corpo que pode... sei lá, funcionar de alguma forma...

MARIANA: A minha cabeça ontem serviu de apoio.

ANDRESSA: É! Várias coisas, às vezes tu pensa... tu nem lembra que tu tem cotovelos, aí quando vê tu pega e tu tem um cotovelo também... as próprias tarefas em si te ajudam a lembrar que tu tem outras partes do corpo que podem ser... como, por exemplo, extraviar o ombro. “Olha, eu tenho um ombro, gente, para extraviar!” Pontuar dente! Tipo dente, quem vai utilizar dentes nesse momento? Ninguém. Então acho que é uma forma de tu conhecer várias partes do teu corpo e descobrir que elas não servem só para o que tu tá acostumado a usar elas, elas servem pra outras coisas, pra serem exploradas.

KARINA: É que estimula nossa criatividade, né? Total. E também essa parte do... da gente não saber o que vai vir, né? Aparecer as tarefas; o improviso. Porque

quando... quando a gente foi mesmo lá, fomos fazer a... lá com a Cátia, né? O laboratório, com a Cátia, e a gente fez essa primeira aula que era o improviso, se a gente não tivesse, antes daquilo, jogado, nossa! A gente fez um improviso que a gente não saberia o que a gente tinha que fazer naquela hora se não fosse... se não fosse o jogo antes.

ANDRESSA: E já por aí a gente vê que ele realmente é pedagógico porque a gente aprendeu bastante coisa, né? Que a gente pôde levar para outros lugares. A gente não fez ali dentro, e quando saiu da porta pra fora, tua memória em branco, a gente não lembra de nada... a gente leva tudo para onde a gente vai.

MARIANA: ---Tipo lá no 24 horas, lembra que eu até comentei com vocês, que teve a oficina da Andrea e ela escreveu frases, e através das frases a gente tinha que apresentar alguma coisa pra ela. Tudo que a acontecia eu falava: "Olha"... ajuda, improvisação, tudo que você passou.

GIOVANA: Bem colocado!

ALLAN: Ou seja, vocês tinham um repertório antes de... uma vivência antes de ter essa experiência.

MARIANA: Uma coisa mais limitada, no caso.

ALLAN: É, predominantemente, né?

KARINA: Eu mesma pensava muito no óbvio, tipo, a primeira vez que eu vim aqui... (teve aquelas coisas e eu não podia vir antes) a primeira vez que... até....foi... eu me lembro que a primeira que eu peguei foi "tá atrasado". E aí tipo, a primeira coisa que tu pensa, é muito no óbvio, tá atrasado: tu corre. Daí eu comecei a correr. Depois... depois de duas ou três vezes que eu vim, eu chegava em casa e pensava: "não, eu tô atrasada", eu já começava a fazer mil e uma coisas... tu começa a pensar em mil e uma possibilidades.

MARIA: Já aí tu faz que nem eu, quando eu chego em casa eu fico pensando: "não, eu poderia ter feito diferente". [todos concordam] Eu podia ter feito assim, assado... -- ele ---, a BELIZA podia ter feito uma outra coisa diferente, a ANDRESSA também. Eu não partiria tanto do óbvio, eu teria feito diferente.

BELIZA: E é uma coisa assim que tu... quando a gente chegou para dar início aos ensaios, cada um tinha o seu repertório, vamos dizer assim, seu lugar-comum,

aquilo que tu sempre faz, e aí, a partir do momento que tu não sabe qual é a tarefa que tu tá pegando, tem que dar um jeito naquela tarefa, não pode repetir sempre a mesma coisa pra tarefas diferentes ou tarefa sem uma semelhança uma com a outra, mas: “Ah, eu fiz aquilo, vai dar certo! Deu certo pra essa, será que dá certo praquela?”, “Porque eu sempre uso o braço desse jeito, então eu vou sempre usar o braço desse jeito...”. Não! Tu tem que... tu vai te disponibilizando pra criar coisas diferentes, pra sair do teu lugar-comum mesmo... e sair rápido! Improvisar na hora.

GEZEBEL: Com certeza,--- são várias formas diferentes... com a base do corpo... ---
 ??? --- [risos]

BELIZA: Até nas tarefas mais cabeludas.

GEZEBEL: Até nas mais cabeludas, nas mais óbvias, sabe?

BELIZA: ... que a gente acaba perdendo aquela coisa: o pudor, a vergonha... a gente acabou perdendo um pouco. Ah, tem algumas tarefas que a gente ainda não vai conseguir fazer, que a gente vai dar risada, que a gente vai ficar com vergonha, mas, a maioria delas, a gente... acho que já passou por quase todas.

[falas sobrepostas]

MARIANA: As tarefas, elas te provocam a... geralmente elas mesmas dizem então...

ANDRESSA: Até quando as gurias tavam falando aí das tarefas mais cabeludas, em questão de vergonha, acho que desde o início do jogo a gente foi perdendo isso, porque a gente percebeu que é só um... é só uma improvisação do jogo, a gente não tá, sabe, levando isso pra nossa vida pessoal. É uma coisa que a gente tem que fazer ali, a gente tem que fazer aquilo parecer o mais interessante possível, por mais que aquela tarefa seja... cabeluda, absurda, a gente tem que fazer com que ela não tenha esse... esse pudor em cima dela, a gente tem que transformar ela numa coisa engraçada, divertida, pra que a pessoa olhe e não pense em só como ela lê aquela tarefa: “Ah, eu li isso nessa tarefa, e isso é aquela coisa!” Não! Ela pode ser várias coisas, ela pode ser diferente do que tu pensa, ela pode ser diferente do que todos pensam e se tornar uma coisa nova.

[pausa]

ALLAN: Mais alguma coisa?

[pausa]

GIOVANA: Na verdade, acho que eles falaram coisas bastante interessantes. Só se alguém quiser comentar mais alguma coisa que não foi perguntado, que acha bacana deixar registrado... em relação... a sua relação com esses aspectos aqui.

MARIA: --- que nem a ANDRESSA falou, sobre... que nem ela falou, né? A gente não leva isso pra... a gente faz lá, fez, pronto, acabou, já vem outra e não tem aquele tempo para poder ficar pensando: “Ah, ela fez isso! Ah, ela fez aquilo!”. Tipo: “Ah, a ANDRESSA se pelou toda e ficou nua, deitando e rolando no chão”. Ninguém fica pensando nisso... ninguém tipo fica: “ Ah, gostoso prazer..”. Ninguém depois: “Ah, alguém fez o gostoso prazer!”. Não tem... não tem aquela coisa de culpa. Tipo, não tem aquela coisa de culpa, de...

ANDRESSA: É, e é aí que a gente aprende que não tem o porquê de ter culpa. E [o jogo] também nos ensina isso, não tem um porquê de ter culpa.

[pausa]

ALLAN: E eu jogo uma outra pergunta, que tem relação com aquela quarta pergunta --- do jogo como material pedagógico. E aí eu faço uma outra pergunta: O que o jogo coreográfico pode contribuir no trabalho de vocês como futuros professores de dança? Vocês acham que pode contribuir? Não pode contribuir?

JAYNE: Pode muito! [risos] Pode muito, muito! Porque... eu não sei explicar o porquê.

[risos] [palmas] [falas sobrepostas]

JOSE: É uma forma de dar aula, né? É uma forma de dar aula, de apresentar dentro da sala de aula, de... pra quebrar meio que barreiras, preconceitos dos alunos...

MARIA: O que eu faria... tipo, eu aplicaria esse jogo, para ser bem sincera, tipo se a minha turma tivesse... bem assim... com preconceito... “ah, fulano ficou ---...” --- “ah, fulano não gosta tanto...”... eu aplicaria essa atividade pra mostrar que todo mundo pode errar, tipo todo mundo faz coisa ridícula e não precisa ter vergonha, porque tipo todo mundo faz.

JAYNE: E outra coisa é a função da dança, assim, aquela função do toque, né? Que a gente conversa bastante com o professor Tiago, então acho que isso, tu poder

improvisar e tu te despudorizar. [risos] Ajuda muito porque tu acaba vendo aquilo não como “ai, é feio, não pode”, mas é normal!

[vozes sobrepostas]

ALLAN: Mais alguma coisa em relação a essa pergunta?

[risos]

ANDRESSA: Fechou? Fechou então.

[vozes abafadas]

ALLAN: Pode falar...

ANDRESSA: Não, não é... é porque eu ia comentar sobre a última pergunta...

ALLAN: Quer que eu repita?

[repete a pergunta]

ANDRESSA: Acho que pode contribuir como professora de dança e na relação geral de... arte. Não só dança. Eu posso ser uma professora de dança que me relaciono com o professor de teatro da escola, e a gente montar um trabalho em conjunto com os nossos alunos, e tu pode conversar entre várias áreas, não só a dança. Pode ajudar na dança, pode ajudar no teatro, pode ajudar nas artes visuais, pode ser de várias formas. Então acho que a vantagem do jogo de forma pedagógica é que ele se relaciona com todas as áreas.

ALLAN: Tu vê como um instrumento interdisciplinar...

ANDRESSA: Isso! Sim!

[palmas]

Apêndice C – Fotos do experimento coreográfico *Repositório Coreográfico* apresentado no dia 27 de junho de 2015 na sala *Carmen Biasoli*, Centro de Artes, Universidade Federal de Pelotas.



Figura 1 - Repositório Coreográfico



Figura 2 - Repositório Coreográfico



Figura 3 - Repositório Coreográfico



Figura 4 - Repositório Coreográfico



Figura 5 - Repositório Coreográfico



Figura 6 - Repositório Coreográfico