

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS

JEFERSON CABRAL

DANÇA-TEATRO COM JOVENS

Uma proposta pedagógica
inspirada em processos de criação de Pina Bausch

Porto Alegre, junho de 2017.

JEFERSON CABRAL

DANÇA-TEATRO COM JOVENS

Uma proposta pedagógica
inspirada em processos de criação de Pina Bausch

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da UFRGS, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Artes Cênicas.

Orientação: Profa. Dra. Vera Lúcia Bertoni dos Santos

Porto Alegre, junho de 2017.

CIP - Catalogação na Publicação

Cabral, Jeferson de Oliveira

Dança-Teatro com Jovens: uma proposta pedagógica
inspirada em processos de criação de Pina Bausch /
Jeferson de Oliveira Cabral. -- 2017.
110 f.

Orientador: Vera Lúcia Bertoni dos Santos.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do
Rio Grande do Sul, Instituto de Artes, Programa de
Pós-Graduação em Artes Cênicas, Porto Alegre, BR-RS,
2017.

1. Pedagogia. 2. Artes Cênicas. 3. Dança-Teatro.
4. Juventudes. 5. Construção de Conhecimento. I.
Santos, Vera Lúcia Bertoni dos , orient. II. Título.

Dedico este estudo à memória de meus avós: Leduina, Josefina, Adão e Almansor.

AGRADECIMENTOS

Na vida, é poético o momento em que posso olhar para trás, para os rastros de meus passos e prestar uma singela homenagem e principalmente presentificar minha gratidão a diversos seres que fizeram de minha trajetória acadêmica possível.

Sempre, à Nena e Valério, meus amados pais, que representam cada parte do amor que busco na troca com o mundo. E também, à minha família, em especial ao Mano e ao Jean, vos amo.

À minha amada orientadora Vera Lúcia Bertoni dos Santos. Sempre lembrarei de tuas palavras: estamos juntos, nessa!

À banca examinadora composta pela professora Luciana Paludo e pelos professores João Pedro Gil e Leandro R. Pinheiro, bem como ao professor Odailso Berté pela participação na minha qualificação.

Ao secretário Carlos do PPGAC e aos bolsistas Eduarda, Mirela, Ronaldo, Gabriela, Julia e Jaqueline. Agradeço por toda atenção nos momentos que precisei.

À CAPES, pela bolsa de estudo a mim concedida.

Aos governos Lula e Dilma, pois sem suas políticas de “ações afirmativas” eu não estaria no Mestrado. Entrei na graduação como cotista de escola pública e a partir daí um mar de possibilidades se abriu. Resistiremos sempre.

Ana Paula, Anna, Jessica, Lucas, Marcelly, Pedro e William, gratidão pela confiança e entrega.

Aos colegas de Mestrado. Em especial à Juliana Wolkmer e à Gabriela Tavares. Nada seria igual sem vocês.

Aos professores e professoras do PPGAC pelo conhecimento trocado.

À Paula Lages pela amizade de 10 anos e à Renata Cieslak pelo amor.

E por fim, aos meus amigos, que são poucos, mas que tanto amo.

Resumo

O mote central da investigação é a dança-teatro e suas possibilidades pedagógicas. O estudo tem por objetivo extrair princípios pedagógicos em dança-teatro a partir de premissas de criação da coreógrafa alemã Pina Bausch e do documentário *Sonhos em Movimento* (2010), dirigido por Anne Linsel e Rainer Hoffmann, que mostra o desenvolvimento do trabalho de Bausch com jovens, na remontagem do espetáculo *Kontakthof* (2008). De modo geral, pretende-se evidenciar a dança-teatro como elemento de conhecimento humano, através da educação. Como campo teórico relacionado à dança-teatro são estudados diversos autores brasileiros e estrangeiros que abordam o processo cênico de Bausch. Referente à noção de “juventudes”, são trazidos autores que discutem a relação do jovem com seu meio social, sua criação de identidade e sua corporeidade. Para tratar de conceitos pedagógicos são utilizados escritos de Jacques Rancière, Fernando Becker, Vera Lúcia Bertoni dos Santos, João Pedro Gil e Odailso Berté, dentre outros. Através dos depoimentos dos jovens participantes do documentário pode-se identificar que, mesmo sem este fim, a proposta de Bausch possibilita neles uma nova visão de si perante seu cotidiano a partir da entrada no universo da arte, gerando construção de conhecimento por meio da poética artística. Para finalizar o estudo foi desenvolvida uma oficina com jovens, que gerou o compartilhamento das descobertas da investigação, possibilitando o relato dos participantes acerca de seus aprendizados junto à proposta pedagógica em dança-teatro.

Palavras-chave: Pedagogia; Artes Cênicas; Dança-Teatro; Juventudes; Construção de Conhecimento.

Abstract

The central theme of the investigation is Dance Theatre and its pedagogical possibilities. This study aims to extract the pedagogical principles of Dance Theatre from creation premises of the German choreographer Pina Bausch and from the documentary *Dancing Dreams* (2010), directed by Anne Linsel and Rainer Hoffmann, which shows the development of Bausch's work with young people in the recreation of the spectacle *Kontakthof* (2008). In general, this investigation intends to consolidate Dance Theatre as an element of human knowledge, through education. As theoretical field related to Dance Theatre, several Brazilian and foreign authors dedicated to Bausch's scenic process are studied. Concerning the notion of "youths", we brought authors that discuss young people's relations with their social environment, with the creation of their identity and with their corporeity. To deal with Pedagogy concepts it is used writings of Jacques Rancière, Fernando Becker, Vera Lúcia Bertoni dos Santos, João Pedro Gil, Odailso Berté, among others. Through the testimonies of the young participants of the documentary it can be identified that, even without that intention, Bausch's proposition promotes a new view of themselves towards their daily lives, through their entrance in the Art world, generating the construction of knowledge through the artistic poetics. To end the study, there was a workshop with young people, which made it possible to share the research findings, allowing the participants to report their learnings along with the pedagogical proposition of Dance Theatre.

Keywords: Pedagogy; Scenic Arts; Dance Theatre. Youths. Knowledge Construction.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Assédio. Fonte: Pina, 2011.	45
Figura 2. Suicídio. Fonte: Sonhos, 2010.	45
Figura 3. Venda de si mesmo. Fonte: Pina, 2011.	45
Figura 4. Elenco juvenil. Fonte: Sonhos, 2010.	50
Figura 5. Dificuldades. Fonte: Sonhos, 2010.	55
Figura 6. Criação de confiança. Fonte: Sonhos, 2010.	55
Figura 7. Compilação de momentos da oficina. Fonte: o autor, 2016.	95

SUMÁRIO

Resumo	6
Abstract	7
POR ONDE ANDEI OU A POESIA DOS MEUS PASSOS	10
1. JUVENTUDES	21
1.1 Relação com a sociedade	21
1.2 Identidade e Identização	26
1.3 Corporeidades juvenis.....	29
1.4 Uma arte para os jovens	33
2. DANÇA-TEATRO E TEATRALIDADE	35
2.1 Da dança-teatro de Pina Bausch	36
2.2 Da noção de teatralidade	38
2.3 Dos vestígios de uma teatralidade em <i>Kontakthof</i>	42
3. UM MERGULHO EM SONHOS EM MOVIMENTO	48
3.1 Os acontecimentos no documentário	49
3.2 O convívio entre os jovens	51
3.3 De aprendizes a bailarinos-atores.....	53
3.4 A metodologia dos ensaios	56
3.5 Dos ensaios à apresentação.....	61
3.6 A noção de “experiência” a partir de narrativas dos jovens	63
3.6.1 A narração como escrita de si e como experiência	66
4. A DANÇA-TEATRO E SUAS POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS	71
4.1 Artes Cênicas e construção de conhecimento sensível	71
4.1.1 A partilha sensível de processos formativos em Artes Cênicas	74
4.2 Um processo educacional na dança-teatro	80
4.2.1 Perguntas de Bausch	81
4.3 Notas para uma oficina de dança-teatro	87
4.4 Um relato vivido	94
4.4.1 Saberes construídos	96
4.4.2 Dificuldades no caminho	100
ONDE CHEGAM OS PASSOS?	102
REFERÊNCIAS	106
APÊNDICE	110

POR ONDE ANDEI OU A POESIA DOS MEUS PASSOS

Lembro-me que a arte apareceu para mim na infância, ligada à ludicidade e à corporeidade, e experimentada nas brincadeiras individuais da infância mais remota. Não sei de onde ou porque se manifestava de forma tão aguçada, se de outras vidas, ou por necessidade de expressão, mas o seu desenvolvimento era francamente estimulado por meus pais, que me deixaram livre e solto para explorar as minhas capacidades lúdicas e criativas. Refiro-me a isto, porque poderia ser totalmente diferente, pois meus pais pertencem a uma geração distante da minha, com outros valores e formas de pensar.

No mesmo ano em que eu nasci, nasceram outras oito crianças na vizinhança. Éramos oito meninos e uma menina. Com ela comecei a descobrir a via do lúdico de outras formas. Lugar mágico, onde os sonhos se tornavam possíveis, sem julgamento. A magia era o elo da nossa amizade. Não que faltasse magia nas brincadeiras com os meninos, todavia, com eles as brincadeiras eram mais regradas: polícia e ladrão, esconder, de pé na bola, dentre outras; e, com ela, envolviam a imaginação de outra forma, mais representativa: brincávamos de boneca, de dramatizar cenas de novelas, de teatro e de cantar. No corredor do quarto andar do prédio quarenta e dois, do bairro Cohab Cavalhada, localizado na zona sul, região periférica de Porto Alegre (RS), onde passei a infância, criávamos o palco, onde, além de nos imaginarmos em cena, concebíamos as coxias e vestíamos figurinos imaginários. E era tanto envolvimento, que é impossível não relacionar aqueles momentos da infância às vivências recentes como ator e bailarino, em que me vejo aguardando entrar em cena, nas coxias dos teatros reais em que me apresento dentro e fora de Porto Alegre.

Já na adolescência me encontrava deslocado dos outros meninos, mas não tinha consciência dos motivos que geravam esse deslocamento. Hoje avalio que o fato de ser “gordinho” e de chamar atenção dos colegas pelo jeito um tanto delicado, possa ter despertado atitudes preconceituosas e excludentes, que dificultaram o meu convívio no âmbito escolar. Contudo, houve um “respiro” na minha relação com a escolaridade, quando, aos doze anos de idade, descobri um grupo de dança na escola. Naquele ano, mesmo tendo chegado tarde demais, pois as inscrições para o grupo já tinham

encerrado, pedi à professora para frequentar as aulas, pois queria muito dançar. E assim foi. Através das aulas de uma professora de Educação Física, encontrei uma arte da qual nunca mais me separei, e que me move até os dias atuais.

A professora Márcia Rapetto carregava uma paixão pela dança que nos atravessava. Com o *Grupo de Dança Leocádia*, apresentamos em escolas de diversos bairros e em projetos da prefeitura. Uma emoção tomava conta de mim nos ensaios, e muito mais nas apresentações. A dança significava poder estar em cena e sentir “o mover” do corpo ao som de distintas músicas. Esses eram momentos de completude. Como os de recordar as dez coreografias dançadas em um espetáculo; as trocas de roupas feitas em poucos minutos; as colegas sem medo de ficarem despidas, para que outras pessoas as ajudassem a trocar a malha; ou um colega a espera para lhe alcançar um copo d’água no camarim. Indiretamente, estar em contato com a dança em espaço escolar impulsionou a entrada do teatro na minha trajetória.

Dois anos depois daquele primeiro contato mais formal com a dança, descobri que uma professora das Artes Visuais mantinha um grupo de teatro à tarde na escola e decidi participar. A ideia deixara-me apavorado, pois ao mesmo tempo em que os meus desejos de criança em relação ao teatro pareciam concretizar-se, eu punha em dúvida as minhas capacidades de dar conta das exigências da encenação proposta pelo grupo teatral. Assim, naquele ano aceitei apenas desempenhar, com muito receio, o papel de narrador da peça.

Hoje, percebo a grande importância de certas pessoas em determinados momentos de nossas vidas. Naquela ocasião, não pensava que a professora do grupo de teatro pudesse ver em mim uma potência para atuação. E a cada dia, a cada novo ensaio, a cada impulsionada, aquela mulher de volumosos cabelos crespos e vermelhos, mudava o rumo dos meus passos. O nome da professora de Artes/Teatro é Cremilda Pereira. Com ela aprendi a confiar em mim e a almejar a construção de uma carreira como ator.

Já com dezoito anos, encontrei outra possibilidade de fazer teatro, quando passei a frequentar, na Terreira da Tribo, a escola de formação de

atores do grupo Ói Nóis Aqui Traveiz¹, de Porto Alegre (RS). Na época, procurei o grupo sem qualquer intuito político, sem saber a importância desse coletivo que discute a sociedade através do teatro. Acabei não sendo selecionado para a escola no ano de 2005², contudo, após dois anos, realizei o teste novamente. Estava, então, com dezenove anos e entrando para a escola de formação da Terreira da Tribo, lugar que me propiciou experiências estéticas e de convívio em grupo das quais nunca esquecerei. Tornei-me um ser mais crítico e ciente da condição política do teatro. Em 2008, fui convidado, juntamente com outros colegas, para integrar o Ói Nóis Aqui Traveiz, atuando no espetáculo “O Amargo Santo da Purificação”. Depois de quatro anos de trabalho junto ao grupo, me desliguei, para me dedicar aos estudos em teatro noutro âmbito, o da academia.

A partir do meu ingresso no curso de Licenciatura em Teatro, do Departamento de Arte Dramática (DAD) do Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), ocorrido em 2011, comecei a pensar o teatro de uma maneira mais ampla, o que me possibilitou fazer escolhas que nortearam as buscas daí em diante.

No DAD, conheci a professora Carmem Lenora Martins, responsável pelas disciplinas de Corpo e Voz, que me incentivou a pesquisar a dança-teatro. O incentivo materializou-se nos diversos artigos, revistas e livros com que ela me presenteava. No meio dessas referências, estava registrado o trabalho da bailarina e coreógrafa alemã Pina Bausch. Um caminho abriu-se para “aventuras dançantes”.

O interesse crescente pela teoria e pela prática da dança motivou a minha participação em cursos formativos em dança contemporânea; e, através da inscrição no Programa de Intercâmbios Luso-brasileiro³ fui selecionado para uma bolsa de estudos no curso de Licenciatura em Dança da Universidade Técnica de Lisboa, em Portugal. Durante seis meses, estive mergulhado diariamente em práticas corporais, de criação, reflexão e experimentação

¹ O grupo completou 39 anos em março de 2017. A marca do Ói Nóis, nome pelo qual é mais conhecido, é tratar o teatro como instrumento para discussão social, utilizando-se do teatro de rua, do teatro de vivência e do teatro-educação, que contempla suas aspirações pedagógicas.

² A escola oferecia 20 vagas, de forma gratuita; e o processo de seleção era composto por entrevista e apresentação de uma cena (indicada pelos professores da escola).

³ O programa é financiado pelo Banco Santander e tem por objetivo possibilitar a estudantes brasileiros um semestre de estudos em universidades portuguesas.

artística. Tais experiências foram definitivas para que eu decidisse que a continuidade dos meus estudos no Brasil estaria conectada à dança.

Na volta do intercâmbio, já em 2014, retomei os estudos em Licenciatura em Teatro na UFRGS e passei por duas experiências importantes para a minha trajetória: a formação no Grupo Experimental de Dança de Porto Alegre⁴, no qual vivenciei múltiplos aprendizados corporais e diferentes maneiras de entender a dança; e a atividade como Bolsista do Subprojeto de Teatro, do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência⁵ (PIBID) da UFRGS, que me possibilitou uma aproximação da realidade da escola pública.

No mesmo ano, inspirado pelo trabalho de Bausch, concebi e realizei o meu Trabalho de Conclusão do Curso (TCC) de Licenciatura em Teatro. O TCC intitulou-se “Um Despertar para Dança-Teatro” e contou com a orientação da professora e bailarina Suzane Weber da Silva. O trabalho acadêmico fundiu grandes paixões da minha trajetória como artista e futuro docente. Por meio dele, aproximei-me ainda mais do espaço escolar, atuando como bolsista PIBID e oficinairo, junto a um grupo de jovens estudantes do Colégio Estadual Marechal Floriano Peixoto, uma instituição estadual de ensino médio de Porto Alegre. O trabalho teve por base empírica uma oficina ministrada por mim, que resultou num experimento cênico chamado “Amor em Movimento” que se propunha a relacionar experiências dos integrantes do grupo sobre o amor e sua transposição à cena, como forma de hibridização do teatro e da dança. Na investigação foi constatada a existência de um processo de identificação⁶, elemento que caracteriza a identidade como criação contínua no indivíduo, na construção cênica de Bausch.

A relação como professor dos jovens ainda me afeta, pois foi uma experiência vivida, compartilhada. Uma ideia minha que passou a afetá-los, tornando-se um desejo comum, um elo dos nossos encontros, criando emaranhados que extrapolaram o fazer artístico-pedagógico. No lugar de

⁴ Projeto da prefeitura de Porto Alegre, em atividade desde 2007, coordenado pelo professor, bailarino e coreógrafo Airton Tomazoni. O grupo forma novos bailarinos, que durante um ano, experimentam a poética artística de diversos coreógrafos da cidade.

⁵ O programa pertence ao governo do Brasil e tem por objetivo fomentar o início de atividades docentes por parte de estudantes de licenciatura em escolas públicas. O Subprojeto de Teatro é orientado pela Professora Vera Lúcia Bertoni dos Santos.

⁶ Iniciei meus estudos sobre identificação quando bolsista da pesquisa “Enunciar Cotidianos Produzindo Narrativas”, atividade exercida sob orientação do Professor Leandro Pinheiro, da Faculdade de Educação (FACED) da UFRGS.

aprendizagem, delineamos um ambiente de existência comum para, então, pensarmos juntos como levar à cena um pouco de nós. Como professor em formação, habitei um processo de transformação em suas histórias, ouvi o que eles tinham a contar sobre o tema amor. Transformamos os relatos em movimentos, em dança, em cena teatral, enfim, em tantas coisas. Optei por dissertar sobre esse processo no plural, porque me considero parte da cena. Da mesma forma que eu os vi, eles conheceram as minhas formas de dançar o amor.

A conclusão da graduação e o desejo de dar continuidade aos estudos sobre dança-teatro e de unir aspectos educacionais às bases de minha reflexão, culminaram na minha candidatura ao processo seletivo para o PPGAC da UFRGS, onde tive a oportunidade de cursar o Mestrado, sob orientação do olhar afetuoso da professora Vera Lúcia Bertoni dos Santos.

O mote central da investigação empreendida na pesquisa, sobre a qual discorro nesta Dissertação de Mestrado, é identificar possíveis “disparadores pedagógicos” à prática da dança-teatro com jovens, a partir de premissas da criação cênica de Bausch.

A motivação da pesquisa envolvendo a prática da dança-teatro com jovens surge, por um lado, da necessidade de qualificar a minha ação pedagógica e, por outro, do meu encantamento pelo documentário *Sonhos em Movimento*, criado por Anne Linsel e Rainer Hoffmann, que mostra momentos da remontagem do espetáculo *Kontakthof* (1978), de Pina Bausch, numa versão realizada por jovens não bailarinos.

Nesta dissertação, compreendo o documentário ao mesmo tempo como registro primoroso, e como “fagulha” do processo artístico de Philippina Bausch, ou somente Pina Bausch (1940-2009), uma das grandes responsáveis pela disseminação da dança-teatro do século XX, coreógrafa, bailarina e diretora da *Tanztheater Wuppertal*, companhia criada por ela na década de 1970, e que, a partir de 2009, ano do seu falecimento, passa a denominar-se *Tanztheater Wuppertal Pina Bausch*⁷.

Assim, recorro a estudos sobre a versão original de *Kontakthof*, que data de 1978. *Kontakthof*, do alemão, “pátio de contatos”, ou, “lugar de contatos”,

⁷ Neste texto utilizo apenas a designação *Tanztheater Wuppertal*, pela qual o grupo é mundialmente conhecido.

aborda o tema da incompletude relacional: os afetos e relações humanas que nunca se completam; encontros que se chocam ao vento, mas que seguem seu rumo desprezando o contato, às vezes amoroso. O espetáculo mostra, de forma sutil, a violência que as pessoas cometem umas em relação às outras e a fugacidade de encontros superficiais.

O *Tanztheater Wuppertal* foi o responsável por dar materialidade aos desejos de Bausch em relação à criação do espetáculo, em 1978. A encenação é uma das primeiras tentativas de Bausch de abandono de uma dramaturgia clássica, que se propõe a um enredo com começo, meio e fim.

Uma ideia de Bausch materializou um novo processo do espetáculo. Porém, com uma proposta diferenciada: reconstruí-lo com não artistas. No ano de 2000, Bausch reuniu mulheres e homens com mais de 65 anos de idade para compor o elenco de *Kontakthof*. Uma atitude audaciosa que comoveu plateias em *Wuppertal* e em outros lugares da Europa.

Já a remontagem com jovens aconteceu no ano de 2008, e seu processo de criação também aconteceu na cidade de *Wuppertal*. O elenco foi composto por jovens de quatorze a dezessete anos de idade. A criação ocorreu ao longo de um ano e igualmente, após esse período, cumpriu temporada em alguns países da Europa.

O intuito da remontagem de *Kontakthof*, na versão de 2008, era despertar os jovens perante a possibilidade de serem-se como artistas, mesmo que nunca antes tivessem pensando em tal oportunidade. Para a criação, Bausch selecionou jovens estudantes do ensino médio de escolas da cidade. Deste modo, a iniciativa proporcionou um trabalho sobre identidade e sociedade, pois esses elementos estão presentes no espetáculo original e foram apresentados como material a ser investigado dentro da vida dos jovens, gerando uma discussão sobre o que é arte e como seus pertencimentos sociais dialogam com o universo de *Kontakthof*.

As pesquisadoras brasileiras Marina Medeiros e Sayonara Pereira (2012, p. 4) referem-se à repercussão do trabalho de Bausch na cidade:

Wuppertal é, basicamente, uma cidade industrial, com um cenário cultural restrito e muitos de seus moradores, até os dias atuais, não conhecem o trabalho de Bausch [...]. Porém com as experiências de *Kontakthof* Bausch movimentou três gerações de sua cidade. Desenvolveu um trabalho com a terceira idade e com os jovens e, inevitavelmente, envolveu vários adultos, uma vez que seus filhos

e/ou pais, conhecidos, ou parentes, se tornaram protagonistas da peça, e desta maneira, a cidade passa a fazer parte da Companhia.

A partir da leitura de estudiosos sobre o tema é possível considerar que o trabalho realizado em *Kontakthof* tenha possibilitado à coreógrafa a criação de um diálogo íntimo entre a sua dança e elementos teatrais, dando ênfase ao uso de cenas cotidianas, não dançadas.

Além do trabalho com os jovens é possível interpretar o processo de criação de Bausch junto à sua companhia oficial como fonte de inspiração pedagógica, pois diversos espetáculos tiveram sua dramaturgia construída a partir de experiências pessoais dos bailarinos-atores. Nessa medida, entendo os processos de criação de Bausch com os jovens como uma iniciativa de proporcionar a não artistas estarem em cena e problematizarem a sociedade e suas experiências por meio da dança, o que me leva a crer na existência de um potencial pedagógico na dança-teatro, pois parto do princípio que, em espaços onde se propicia autoconhecimento, se propicia aprendizagem.

Destarte, nesta Dissertação, compreendo tal aspecto como o principal disparador pedagógico do legado de Bausch e busco aproximar premissas de criação da coreógrafa, de estudos sobre “juventudes” e do campo da Pedagogia da Dança e Teatro. Para tal, encontro no conceito de *A/r/tografia* inspiração metodológica à pesquisa.

A concepção investigativa da qual o conceito de *A/r/tografia* se origina pertence ao campo de Pesquisas Educacionais Baseadas em Arte (PEBA) e parte das relações entre as práticas artísticas e a função de professor e pesquisador como construção de saberes não tradicionais, focados no rigor “cientificista”. De acordo com a pesquisadora Rita Irwin (2013, p. 28), a “*a/r/tografia* é uma pesquisa viva, um encontro constituído através de compreensões, experiências, representações artísticas e textuais”.

Tal perspectiva possibilita aprofundar a visão sobre determinado acontecimento em arte, potencializando a comunicação de seu fazer ao desenvolvimento de práticas educacionais voltadas à arte:

Desta forma, práticas de educadores e artistas tornam-se lugar de investigação. Além, disso como investigadores, eles se constituem em pesquisadores. Aqui, pesquisa já não é percebida a partir de uma perspectiva científica tradicional, mas sim um ponto de vista alternativo, onde investigar é uma prática viva intimamente ligada às artes e à educação” (Irwin, 2013, p. 28).

Para o desenvolvimento da minha pesquisa envolvendo a obra artística de Bausch, foram utilizados referenciais teóricos, vídeos (em especial o documentário *Sonhos em Movimento*), imagens de espetáculos e a interpretação de depoimentos dos diferentes grupos formados por ela. Assim, a metodologia constituiu-se por uma etapa de levantamento do estado da arte da dança-teatro, da noção de “juventudes”, da pedagogia das Artes Cênicas, bem como a procura de aportes educacionais, no que se refere à construção de conhecimento.

Destarte, faço menção a alguns referenciais que envolvem o processo de criação em dança-teatro, para, com isso, expor minúcias que me interessam a respeito do legado artístico de Bausch e uma breve discussão sobre os demais aportes teóricos do estudo.

Os estudos de Leonetta Bentivoglio (1994) atêm-se ao conteúdo das obras realizadas por Bausch, envolvendo seus procedimentos de trabalho e a visão dos bailarinos sobre seu fazer artístico. Juntamente às investigações desta autora acerca da dança-teatro, destacam-se os trabalhos de Cláudia Galhós (2010), Royd Climenhaga (2007), Juliana Silveira (2009) e Odailso Berté (2015), que comungam ideias sobre esta vertente artística. Na perspectiva desses teóricos, a dança-teatro constitui um espaço de experimentação de um espetáculo híbrido; e a roupagem proposta por Bausch revela uma arte que dialoga com a vida de seus artistas.

Ciane Fernandes (2000) compreende o fazer artístico de Bausch e suas premissas de repetição e a ligação deste elemento com a sociedade em que vivemos. Para a autora, na dança-teatro de Bausch processam-se íntimas relações com os mecanismos relacionais presentes no comportamento dos sujeitos em sociedade e sua exposição em forma de ato político. Estes pontos são de extrema importância, pois fundamentam a ligação entre dança-teatro e o estudo sobre jovens, que interessa particularmente a este trabalho.

Nesse sentido, recorro a autores dedicados ao estudo das “juventudes” na contemporaneidade, como Rossana Reguillo (2000), Márcio Amaral (2015), Juarez Dayrell e Paulo Carrano (2014) e Leandro Pinheiro (2016), dentre outros, que consideram essa etapa da vida como construção de saberes, de reflexão crítica sobre a realidade e, sobretudo, de epicentro de ação na

sociedade. Através dessas premissas, estabeleço as conexões e a relevância da noção de “juventudes” para a investigação e acrescento a esses pesquisadores do campo da educação, da Pedagogia da Dança e do Teatro, complementares ao estudo.

Pesquisadores ligados à Pedagogia da Dança e do Teatro, Odailso Berté (2015), Vera Lúcia Bertoni dos Santos (2012) e João Pedro Gil (2013), trazem em suas pesquisas apreciações acerca de processos de construção de conhecimento em suas áreas de atuação. Tais autores compreendem a transposição do espaço de criação, que é privilegiado nas Artes Cênicas, para uma organicidade como poéticas educacionais pertencentes a esse campo de conhecimento.

O aprofundamento desses referências dos campos da Educação e das Artes Cênicas possibilitou pensar o processo da dança-teatro, especialmente o de Bausch, como produção de conhecimento de todos os sujeitos envolvidos na criação, tanto os atores-bailarinos de sua companhia, como os jovens participantes do elenco do documentário. Portanto, almejo, neste estudo, refletir sobre o fazer da dança-teatro, compreendendo-o como elemento de conhecimento humano, através da educação.

O ideal de Bausch, levado adiante por meio de sua investigação artística, foi estar mais conectada a seu mundo e à complexidade da existência humana (Galhós, 2010). Ela queria sentir mais. E o que move a pesquisa sobre a qual reflito neste trabalho é a busca de compreensão do processo de criação da dança-teatro como inspiração para uma pedagogia direcionada aos jovens.

Assim sendo, o objetivo geral da investigação que aqui se apresenta é extrair disparadores pedagógicos em dança-teatro a partir de informações sobre o processo de criação de Pina Bausch. Compreendo “disparadores pedagógicos” como modos de fazer. Na dança-teatro, eles representam as premissas que compõem a criação cênica de Bausch. Como exemplo, cito o uso de memórias pessoais como dramaturgia.

Ademais, são objetivos específicos do meu trabalho de pesquisa: discutir a remontagem de *Kontakthof* expressa em *Sonhos em Movimento*; identificar aspectos teatrais da dança-teatro; compreender a dança-teatro como construção de conhecimento; contribuir para fusão dos saberes da Pedagogia

da Dança e do Teatro; e fomentar a inserção dos saberes da dança-teatro nos cursos de formação em teatro e dança.

Diversas razões me movem a pesquisar dança-teatro e seu viés pedagógico, porém, existem motivos que extrapolam o meu querer, razões para além de mim, e que compartilho a seguir.

A dança-teatro e a companhia de Bausch são objetos de investigações referentes a fatos que compõem sua história, a processos cênicos vivenciados no decorrer da sua trajetória e a elementos dos seus diversos espetáculos. Porém, ainda existem inúmeros elementos a estudar. De tal modo, arrisco supor que o meu estudo abarca um aspecto pouco explorado, tal seja: os caminhos realizados por Bausch para uma possível pedagogia de trabalho em dança-teatro com jovens.

A importância do estudo reside, portanto, no diálogo entre os estudos sobre “juventudes” e o trabalho artístico de Bausch, com ênfase na potencialidade dos jovens para construir conhecimento e experimentar relações também através da arte, no meio social e afetivo, para além da educação formal.

Além disso, há uma motivação ligada ao âmbito de produção de conhecimento às artes da cena. É importante salientar, entretanto, um paradoxo, quando se pensa em pedagogia em artes: a ideia, implícita, que todo processo de criação em Artes Cênicas é, em si, pedagógico. A premissa pode ser considerada verdadeira, mas não exclui a necessidade de se refletir sobre ela, pois, em uma sociedade em que a importância da educação é problematizada, é função dos artistas e pesquisadores evidenciarem formas que possam sensibilizar o olhar educacional. Por isso, aproximar o processo cênico de Bausch à pedagogia significa levar ao âmbito das Artes Cênicas o caráter de construção de conhecimento existente em sua poética.

Esta Dissertação organiza-se em quatro capítulos. O primeiro dedica-se à discussão dos estudos sobre “juventudes”, para, com isso, tecer reflexões entre o lugar dos jovens na sociedade contemporânea e suas ligações com arte. Penso, com isto, criar um olhar direcionado aos jovens participantes do documentário *Sonhos em Movimento*, que permitirá a compreensão de suas sociabilidades e pertencimentos em relação ao processo de criação por eles vivenciado.

No segundo, são explicitadas premissas históricas, estéticas e poéticas da dança-teatro, como também questões sobre seus aspectos teatrais, com inspiração nos estudos sobre teatralidade, com vistas a ampliar a compreensão acerca dos elementos que compõem o fazer artístico de Bausch.

O terceiro capítulo propõe-se à reflexão sobre o documentário e à identificação do que chamei de “disparadores pedagógicos”, ou seja, dos recursos utilizados por Bausch na reconstrução do espetáculo, o que possibilitará compreender as relações estabelecidas entre as “ensaiadoras” e os jovens, o convívio entre eles e os “rastros” dessa experiência em suas vidas.

No capítulo quarto são traçadas correspondências entre os elementos educacionais extraídos de processos formativos em Artes Cênicas e os escritos do teórico Jacques Rancière (2005) sobre “partilha sensível”. Nesse tópico serão também abordados os aportes teóricos do campo da Pedagogia da Dança e do Teatro, na intenção de apoiar a reflexão e afirmar a relevância do olhar pedagógico à dança-teatro, tendo o processo cênico de Bausch como exemplo de construção de conhecimento sensível. Ainda nesse capítulo, são apresentados alguns princípios pedagógicos norteadores do trabalho em dança-teatro, depreendidos do estudo da obra de Bausch, que culminam num relato da práxis da pesquisa, que envolveu a minha participação como ministrante de uma oficina de dança-teatro oferecida em caráter experimental a jovens que foram meus alunos nos estágios de docência, componentes do currículo do curso de Licenciatura em Teatro e também no PIBID-Teatro, no qual atuei como professor em formação no ano de 2014.

As considerações finais da Dissertação são trazidas sob o título *Onde Chegaram os Passos?*, com as quais a escrita se encerra.

1. JUVENTUDES

Nas reflexões deste trabalho que envolvem o tema “juventudes”, o termo é utilizado no plural a partir da leitura dos referenciais que evidenciam a necessidade de um olhar a essa fase da vida de modo a contemplar suas pluralidades. Ou seja, a ideia aqui não é traçar considerações acerca de uma juventude de via única, mas afirmar a existência de um elemento vivo, repleto de atravessamentos, como apontam os pesquisadores que fundamentam as reflexões.

Nesse sentido, o trabalho aqui apresentado se afasta da noção da existência de uma única juventude, “pois são muitas as formas de ser e de se experimentar o tempo de juventude. Assim, como digamos: juventudes” (Carrano & Dayrrel, 2014, p. 103). Da mesma maneira, não intento escrever um tratado sobre o tema, mas enunciar alguns pressupostos que me permitirão pensar com mais abertura a respeito da relação de Bausch com seu elenco juvenil.

Na escrita deste capítulo trago relatos vivos que contemplam memórias do jovem que fui e das formas pelas quais fui atravessado pelo tema que discuto neste texto. Adoto, a partir daqui, uma escrita em forma de ensaio de experiências próprias, como propõe o pensador espanhol Jorge Larrosa (2004), numa reflexão sobre a importância da escrita como um momento de reinvenção daquele que escreve. O autor menciona a relevância do ensaio sobre si, como um esboço de nossa existência. Tal leitura motivou-me a escrever de forma mais aberta, provocando, assim espero, uma relação mais intimista entre as palavras e o ser que as toma por meio da leitura.

1.1 Relação com a sociedade

Por características inerentes à etapa de transformações e descobertas em que se encontram, os jovens tendem a viver tomados por questionamentos e a experimentarem, de forma intensa, muitos dos acontecimentos que lhes atravessam. Questionam as mudanças físicas e mentais, a dependência dos pais, o desejo por liberdade da família, a construção do pertencimento à sociedade, dentre outros aspectos que se colocam nessa fase de intensa atividade intelectual. Em função da pouca idade e da imaturidade e falta de

experiência dos jovens, algumas dessas questões podem parecer formuladas por eles de modo superficial ou infundado, levando a afirmações taxativas, o que tende a dar margem à proliferação do discurso senso comum, que define os jovens como seres em constante conflito e insatisfação. Os estudos de Márcio Amaral (2015, p. 26) acerca das culturas juvenis opõem-se a esse tipo de generalização:

Os jovens traduzem em sua condição juvenil um verdadeiro paradoxo ao traduzirem os problemas/emblemas sociais e, simultaneamente, os modelos culturais representativos das sociedades contemporâneas. Talvez por isso a temática se apresente como uma forte pauta das atenções contemporâneas.

Essa maneira de compreender os jovens como catalisadores de problemas da sociedade faz com que seja necessária a ideia de expansão do olhar aos jovens e às relações da sociedade com essa parcela específica de seus cidadãos. Neste sentido, procuro buscar indícios sobre o espaço que os jovens ocuparam na sociedade e as relações que estabelecem com ela.

O pesquisador Leandro Pinheiro (2015, p. 249) explicita o conceito de juventudes:

De maneira alguma filio-me a retóricas generalizantes que caracterizam os jovens por supostas atitudes descomprometidas, individualistas e/ou consumistas. [...] sua existência precisa ser considerada na articulação e na potência de formas de sociabilidades, solidariedade e ação política que também se engendram ali.

Dessa forma, considero necessário questionar a concepção preconceituosa e simplista de “juventude”. É preciso lembrar que o termo foi construído por demandas da sociedade e não a partir de reflexões sobre a existência de distintas fases etárias da vida, mas como regulação, direitos e deveres tidos como universais para o desenvolvimento social.

Segundo Amaral (2011), os jovens ocupam diferentes lugares ao longo do tempo, no que diz respeito às suas atuações no cotidiano social. No início do século XX, a mirada mais significativa a eles era, como já citado, a de epicentro de problemas, inclusive marginalização e violência. Já em meados do século, a situação muda, visto que conflitos sociais fazem com que os jovens passem a ser exaltados como pilar fundamental a uma nova construção social, para que a sua força de protesto pudesse dar novos rumos à sociedade. Como exemplo, têm-se os históricos movimentos estudantis do Brasil, assim como

dos demais países da América Latina, na conflituosa relação com os governos amparados pela ditadura militar.

A história do Brasil mostra que grande parte dos indivíduos que lutaram e arriscaram suas vidas por um país liberto de algozes eram jovens. Trago este exemplo como uma saudação aos que afrontaram o regime militar e que nos possibilitaram a vida em democracia, ainda que frágil.

Com o passar dos anos de chumbo, e já no período da redemocratização do país, os jovens recebem atenção das instituições de poder, “[...] a temática da juventude ganha abrangência no Brasil com a discussão do Estatuto da Criança e do Adolescente e com as políticas públicas voltadas a este segmento” (Amaral, 2011, p. 23). O autor disserta sobre a relação social voltada para o consumo, que consiste em uma das grandes discussões atuais acerca das juventudes. Na perspectiva consumista destaca-se o mercado idealizado para que os jovens se identifiquem com o poder de compra. Logo, marcas de roupas, aparelhos eletrônicos, elementos musicais e diversas outras frentes de produtos pensam suas mercadorias a esse perfil de compradores.

Outro fator, também relevante, é o da massificação de comportamentos, através do universo virtual. A *internet* e seus diversos caminhos, como as redes sociais, por exemplo, constituem grande parte das oportunidades de sociabilidade dos jovens. Trago esse apontamento não somente amparado pelas leituras do tema, mas também por atravessamentos cotidianos na relação entre as pessoas. A questão não reside somente nas juventudes, pois a disseminação do mundo virtual afeta a todos, em maior ou menor proporção. Todavia, percebo, por meio de contato direto com jovens, que boa parte deles estabelece sua sociabilidade intimamente a partir dessa forma de comunicação, o que lhes pode privar de construções sociais no espaço real. Diversas vezes, os vejo mais conectados ao telefone celular do que ao momento e ambiente presentes, o que torna a relação com o expor-se em espaços de troca um desafio.

Nas minhas aulas de teatro para jovens, principalmente em encontros iniciais, quando minha relação com os alunos ainda é frágil pela falta de intimidade, observo que a timidez dos jovens é quase paralisante, ao passo que, em meio virtual, esses mesmos jovens me adicionam a suas redes sociais

e me permitem conhecê-los por outro viés, o de quem quer ser visto e conhecido, muito distinto do presentificado em sala de aula. A timidez dos alunos pode estar relacionada a outros aspectos sociais, principalmente, à relação escolar estabelecida, em que há um professor como figura de ordem, situação que pode estabelecer certo *status* de poder.

Dessa maneira, como docente busco diluir as posições hierárquicas institucionais dentro do espaço das artes. É nesse aspecto que enxergo a arte cumprindo um de seus papéis: possibilitar às pessoas que se conheçam e que possam abrir um espaço em seus cotidianos para o imaginário de uma realidade possível. Refiro-me a isso pois foi assim que a arte chegou até mim e porque ela é a forma poética⁸ que intento construir como docente.

Por outro lado, a *internet* e as redes sociais tendem a evidenciar e a difundir o posicionamento político. Ou seja, servem também como instrumentos de reivindicações e denúncias. Nas manifestações de estudantes secundaristas como as que ocorreram na cidade de São Paulo em 2016, quando os jovens ocuparam uma escola pública em protesto ao descaso do governo em relação à educação, por exemplo, as ações foram apresentadas de forma viral minutos depois de seu início, com um alcance nacional, fazendo com que muitos olhos se voltassem para a situação de abandono da educação e para a inabilidade de agentes policiais no trato com a situação. Graças à ação política propiciada pela disseminação de informações através das redes sociais, essas manifestações motivaram um movimento juvenil nacional que se ramificou rapidamente por diferentes estados da federação, inclusive pelo Rio Grande do Sul, onde diversas escolas públicas foram ocupadas por estudantes. Esse exemplo expõe a luta pelo protagonismo juvenil na sociedade e evidencia a crescente consciência de que, com seus atos e posicionamentos, mudanças importantes são possíveis.

Tais constatações levam a pensar os jovens, por suas distintas identidades, tanto a da cultura do “eu virtual”, apontada anteriormente, como pela construção como ativistas sociais no espaço virtual nas reivindicações e na materialidade de suas ações na sociedade. A *internet* torna-se para os

⁸ Adoto o termo “poética” com o significado conferido por Laurance Louppe (2012, p. 27), que compreende poética como: “[...] o conjunto das condutas criadoras que dão vida e sentido à obra [...] ela não diz somente o que uma obra de arte faz, ela ensina-nos como faz”.

jovens, assim como para as demais gerações, um espaço dialético de existência, em que há superficialidades e ativismos, um caminho traçado pela exacerbação da individualidade e outro pela reflexão coletiva.

A reflexão sobre a relação dos jovens com a sociedade potencializa suas vinculações com noções de sociabilidade e culturas juvenis. Logo, abarco aqui também discussões sobre as relações de sociabilidade que os jovens estabelecem. As sociabilidades juvenis podem ser compreendidas como articulações dos sujeitos dentro de espaços sociais. Nesse contexto, saliento o espaço de troca com outros jovens.

A sociabilidade expressa uma dinâmica de relações com diferentes gradações que definem aqueles que são os mais próximos (*os amigos do peito*) e aqueles mais distantes (*a colegagem*), bem como o movimento constante de aproximações e afastamentos, numa mobilidade entre diferentes turmas ou galeras (Dayrell & Carrano, 2014, p. 118).

A reflexão dos sociólogos Dayrell e Carrano leva a pensar na constituição do indivíduo a partir do olhar o outro, do diálogo e da construção de saberes com base numa determinada vivência. A sociabilidade sugere o estar junto. Os jovens estabelecem esses laços ao partilharem suas vidas com os vizinhos de bairro, com os colegas de escola, nas festas que frequentam e, no caso do documentário *Kontakthof (2008)*, a ser focado mais adiante, através da relação dentro do espaço artístico com Bausch e as ensaiadoras do espetáculo. Estar junto é compartilhar o tempo e o espaço de existência, elaborando formas criativas de partilha. Assim, o termo criatividade traz à discussão o tema de culturas juvenis. Conforme Dayrell e Carrano (2014, p. 115):

A partir da década de 1990 assistimos, no Brasil, a uma nova forma de visibilidade dos jovens em que a dimensão simbólica e expressiva tem sido cada vez mais utilizada por eles e elas como forma de comunicação, expressas nos comportamentos e atitudes pelos quais se posicionam diante de si mesmos e da sociedade. A música, a dança, o vídeo, o corpo e seu visual, dentre outras linguagens CULTURAIS, têm sido os mediadores que articulam jovens que se agregam para *trocar ideias, ouvir um som, dançar*, dentre outras diferentes formas de lazer e de expressividade pública.

Compreendo que o estado de criação de elementos culturais tende a propiciar autonomia aos jovens. Uma forma de estarem no centro dos eventos a que se destinam essas produções culturais e que provocam outros espaços dentro de seus cotidianos, o da arte. Assim, entendo que a dança-teatro

vinculada a uma proposta pedagógica tenda a provocar diálogos entre modos de produção de culturas juvenis por meio de formas cênicas. A produção de cultura pode, então, mobilizar os jovens a verem-se num estado performativo, pondo-os como protagonistas de seus modos de existir.

Na procura de ressignificações para compreender os jovens, muito se pesquisa sobre a relação destes com a escola, com o trabalho ou com os movimentos sociais, mas este estudo é direcionado à possibilidade de construção de sensibilidades na interação entre os jovens e a arte, em uma relação de conhecimento de si e do outro. Nos subitens que se seguem apresento algumas provocações sobre distintas discussões no campo das chamadas “juventudes” na contemporaneidade.

1.2 Identidade e identificação

Num tempo em que a exposição se exacerba, tornando-se uma importante ferramenta para mostrar quem somos, estabelecer relações e sermos aceitos, faz-se necessária uma reflexão sobre a construção de nós mesmos, da nossa identidade, dentro de um espaço comum de existência. Para pensar sobre a constituição identitária, levanto alguns questionamentos, tais sejam: como nos construímos como sujeitos sociais? Quais são as nossas vinculações com a sociedade? O que surge de repente, e nos forma? Com quem nos associamos?

Essas e outras provocações estão pulsantes nos textos dos sociólogos Alberto Melucci e Rosanna Reguillo, que expressam a ideia de que a criação da identidade se dá no contato com o mundo, considerando que “as identidades sociais não são mono causais, ao contrário, estão complexa e multidimensionalmente articuladas a um conjunto de elementos sociais, econômicos e políticos” (Reguillo, 2000, p. 56)⁹.

Nessa abordagem sociológica, um aspecto fundamental à construção identitária são os denominados “pertencimentos sociais” – elementos materiais do cotidiano que, ao serem assimilados pelo sujeito, “podem propiciar a ele novas formas de ser”, ou, mais especificamente, a construção de identidades.

⁹ Las identidades sociales no son monocausales, por el contrario están compleja y multidimensionalmente articuladas a un conjunto de elementos sociales, económicos, políticos (tradução minha).

Tratam-se de características externas que tomamos como nossas e que são necessárias para definirmos quem somos, ou almejamos ser; uma espécie de filtro a partir do qual escolhemos os elementos que nos compõem como indivíduos atuantes na sociedade. Tal processo pode se dar de forma mais ou menos consciente, pois abrange uma grande quantidade de informações, gerando uma identidade móvel, mutante, de aderência. Pode-se dizer que a noção de uma identidade sólida, uma definição coesa de si mesmo a partir dos elementos existentes na sociedade é algo distante, inatingível.

Na visão sociológica de Melucci (2004), a identidade representa um elemento de dúvida, em construção contínua, como referido anteriormente. O autor enuncia uma distinta visão para dar conta da mudança de nosso processo identitário. Para ele, a “[...] própria palavra identidade é inadequada para expressar essa mudança e seria melhor falar identização para expressar o caráter processual, auto-reflexivo e construído da definição de nós mesmos” (Melucci, 2004, p. 48). A identização representa, portanto, as diferentes formas de concepções do “eu”, pois contempla o caráter incerto dos pertencimentos, das relações e dos demais aspectos da vida.

Discutir sobre essas noções e apresentar a visão de alguns pesquisadores sobre o termo identidade se faz necessário neste trabalho para evidenciar que, em diversos estudos sobre jovens o tema é visto como um amálgama. Exemplifico o pensamento através de uma categoria de pesquisa levantada por Reguillo (2000, p. 55). Segundo ela, a expressão: “Identities juvenis: nomeia de maneira genérica a descrição de uma proposta identitária: *punks, taggers, skinheads*, roqueiros, góticos, *metaleiros* [...]”¹⁰. Considerando que a pesquisa da autora é referente à realidade da Colômbia, cujos jovens revelam influências e interesses diferentes, em alguns aspectos, dos jovens brasileiros, acrescento identidades juvenis que pulsam no Brasil, tais como os funkeiros, os pagodeiros, os sambistas, os adeptos do movimento *hip hop*, os sertanejos, dentre outros.

Pinheiro contribui com o diálogo sobre as relações entre as participações juvenis em coletivos artísticos e a criação de pertencimentos:

¹⁰ Identidades juveniles: nombran de manera genérica la adscripción a una propuesta identitarias: *punks, taggers, skinheads, rockeros, góticos, metaleros* [...] (tradução minha).

Se penso nas dinâmicas de grupos juvenis, indica-se que a experiência com a música e a arte e a filiação a coletivos de pares tecem diversos elementos, indo das sociabilidades e a da fruição ao protagonismo e à distinção social [...] (Pinheiro, 2015, p. 249).

Cito os elementos culturais, pois eles são frequentes nos estudos sobre juventudes. Todavia, se pode sugerir a reflexão da questão no viés da identidade escolar ou territorial, na mesma medida. Na concepção de Melucci (2004), a identidade é construída a partir de um coletivo e o indivíduo privado do contato com seu meio social não tem elementos para constituir-se como tal. Tais aspectos reforçam a ideia de singularização do sujeito. As formas de como os jovens buscam diferenciarem-se dos demais, seja com premissas individuais ou construídas no coletivo, representadas na criação de identidade. Melucci reflete sobre esse aspecto e pondera que nos movemos e nos contaminamos com grupos e por distintos ambientes, ou seja, grupos de ideais diversos. Desse modo, para nos referirmos a nós não podemos ignorar nossos enraizamentos sociais: “A identidade depende do retorno de informações vindas dos outros”. (Melucci, 2004, p. 45). Os outros, nesse caso, são todos os complexos números de pessoas a quem nos associamos e nesse universo adentra a questão de solidariedade, ou melhor, do compartilhamento de individualidade de um eu com a de outros. A criação da identidade coletiva. Portanto, para Melucci a identidade é o fluxo processual dessas experiências em reconhecer como o coletivo interfere no sujeito.

Com isso, infere-se que a identidade pode ser comparada a um jogo de forças, do qual nem sempre saímos diferentes. Algo de experiência nos atravessa e se replica no cotidiano, podendo acontecer por meio do comportamento, das palavras, dos posicionamentos políticos, das vestimentas e até mesmo das marcas e mudanças no próprio corpo, como tatuagens, *piercings*, cortes de cabelo e etc.. Esses fatores mostram que a identidade também configura modos estéticos de existir. Não somente através da estética reflexiva, mas também exposta na materialidade, como signo.

Melucci (2004) considera que uma das premissas para a criação de identidades é o “sentimento de falta”. A falta de pertencimento a espaços de sociabilidade, a núcleos de convivência, às “respostas” sobre a construção de si. Dessa forma, a trajetória de uma pessoa na sociedade passa por recriações identitárias, pois, segundo o autor, é isso que a forma e lhe dá pertencimento,

sendo que esse processo não ocorre individualmente. A identidade individual dialoga permanentemente com a coletiva. Uma das mais relevantes características dos jovens é a transformação social e cultural de si mesmo. Tendo isso em vista, é preciso pensar que os jovens dialogam com a sociedade para dela tomar aspectos fundantes de sua ação no ambiente de suas relações.

1.3 Corporeidades juvenis

Busco traçar aqui a ideia de um corpo imerso no processo de construção corporal em seu meio social, construção esta que provém das relações pessoais, institucionais, midiáticas e tantas outras que o ser humano estabelece através de experiências de interação. A interatividade é o que as pesquisadoras Christine Greiner e Helena Katz caracterizam em seus estudos como princípio fundante para o entendimento da noção de “corpomídia”. Para as autoras, “a mídia à qual o corpomídia se refere diz respeito ao processo evolutivo de selecionar informações que vão constituindo o corpo” (Katz & Greiner 2005, p. 131). De tal modo, a concepção de mídia relaciona-se com a constituição do corpo-sujeito não dissociada de seu meio.

As informações do meio se instalam no corpo; o corpo, alterado por elas, continua a se relacionar com o meio, mas agora de outra maneira, o que o leva a propor novas formas de troca. Meio e corpo se ajustam permanentemente num fluxo inestancável de transformações e mudanças (Greiner & Katz, 2001, p. 71).

Com isso, é possível inferir que o corpo é mídia da experiência. É com ele e a partir dele que o mundo se dá na existência de cada sujeito, que se insere numa sociedade com ordens comportamentais. A sociedade estruturalista, em específico no tempo industrial, tatuou chagas no modo de relação do corpomídia. Foi lançada a regra de eficácia do homem e da mulher, pensada para criação de mão de obra quase inconsciente, a ponto de o trabalho tornar-se o objetivo de vida do cidadão. Essa premissa foi adotada pelas instituições de ensino que iniciaram um processo educacional voltado para um único fim: a vida laboral do corpo social.

Ainda para discutir a noção de corpomídia na sociedade, alio-me aos pensamentos do filósofo francês Michel Foucault, que se dedicou a pesquisar o sujeito dentro do espaço de poder em distintas instâncias, analisando suas

formas de discurso, suas relações com as instituições e sua produção de subjetividades.

Em *Vigiar e Punir* o que eu quis mostrar foi como, a partir dos séculos XVII e XVIII, houve verdadeiramente um desbloqueio tecnológico da produtividade do poder. Isto é, procedimentos que permitem fazer circular os efeitos de poder de forma ao mesmo tempo contínua, ininterrupta, adaptada e “individualizada” em todo corpo social (Foucault, 1979, p. 8)

Na perspectiva de Foucault (1979), a sociedade desenvolve estratégias de poder que buscam gerar corpos úteis, submetidos a uma educação voltada ao trabalho, à eficácia e utilidade do corpo em proveito de sua produção. E não me refiro aqui somente ao trabalho braçal, com longas horas de repetição de tarefas, mas ao intelectual também, haja vista a “corrida acadêmica” empreendida atualmente pelas instituições brasileiras de ensino superior. Motivada por preceitos de produtividade e por metas de pontuação inviáveis estabelecidas pelos órgãos avaliadores, a produção intelectual tende a pautar-se por critérios de quantidade.

Foucault (1979; 2001) entende a existência de “corpos dóceis” como proveitosa para o controle social, o que segundo ele, não é tarefa exclusiva das instituições, pois as pessoas, em suas relações cotidianas tendem a assumir o movimento “panóptico”. Para o autor, o panóptico relaciona-se à estrutura de prisões, com uma torre no centro, que logra a vigília de todo espaço do local, em seus próprios corpos através da sujeição de seu olhar regulatório ao comportamento do outro. A partir de minha leitura, crio diálogos entre as visões de corpo de Katz e Greiner e as de Foucault. É possível considerar que ambos os autores focam na relação da constituição de um corpomídia dentro do meio social, reformulado constantemente por meio da convivência social.

A partir dessa perspectiva, enfoco o tema das corporeidades juvenis, pois é nos jovens que experiência das reações de controle sutil e, por vezes, às claras, é imposta pela sociedade. Para exemplificar, apresento um breve ensaio sobre as minhas próprias experiências de vida, expondo momentos em que me senti alvo de cerceamentos, e que hoje compreendo como reações regulatórias.

O fato de constituir-me, já na adolescência, como um indivíduo ligado à dança, por si só gerava atitudes de controle por parte dos outros, para quem a ideia de um menino envolver-se com dança era algo inconcebível, a ser

questionado e coibido. Ouvi diversos comentários sobre minha sexualidade, vindo de jovens como eu, de seus pais e demais pessoas ao redor. Essas memórias remetem ao aglomerado de violências que as pessoas podem cometer umas com as outras, através da punição de comportamentos que contrariam o que é imposto como moral e convencional na sociedade.

Desse modo, desde a infância me senti motivado a buscar formas de burlar as agressões simbólicas perante as regras de orientação sexual e transpor os obstáculos e as contradições que se apresentavam constantemente, engendrando outras formas, sempre renovadas. Com base nessa experiência, questiono: o que fazem os jovens para ultrapassar os embates em seu caminho? As respostas são inúmeras. No entanto, me arrisco a relatar que me autovigiava para não ser alvo de tantas retaliações. Não sem angústia e sofrimento, aprendi a utilizar, por assim dizer, um comportamento moldado, que escondia a minha essência. E quando pensava nas situações torpes a que era exposto cotidianamente, lembrava que existia um espaço em que eu poderia ser quem era e descobrir novos modos de estar no mundo, mesmo que de maneira efêmera: as artes da cena. Na adolescência, participei de grupos de dança e de teatro amador. Logrei, felizmente, descobrir que, mesmo numa sociedade tão reguladora, eu poderia beber da poesia artística. A partir da relação com a dança e com o teatro, passei a vislumbrar a possibilidade de enfrentar a moralidade de um tempo que não me faria crescer, e sim me excluiria.

Tais experiências me movem a pensar as formas que a sociedade entende os corpos-sujeitos, principalmente os sujeitos jovens. Esses criam armaduras identitárias para não exporem à experiência de moverem-se. Como professor de teatro, constato, em sala de aula, que o medo de exposição é gigantesco. Em superação a isso, visualizo propostas capazes de fomentar ideias sensíveis com atividades de descobertas de outras formas de agir corporalmente. Porém, isso acontece somente através do diálogo, pois até os jovens criarem confiança no docente há um caminho de permissividade a ser percorrido, e quando se chega a uma atmosfera de acordo e entrega, a potência do encontro é imensurável.

As atividades no teatro e na dança tendem a desenvolver a confiança em quem se permite jogar, tendem a motivar os jovens a explorar

possibilidades para além do corpo estudantil, que frequenta a escola, e outras instituições sociais às quais devem moldar seus comportamentos. Assim, se a escolarização básica parece fadada a condicionar os sujeitos a assumirem uma mesma posição: sentados, passivos, voltados ao professor, com raras possibilidades de diálogos entre pares; a atividade artística pode insurgir-se como possibilidade de ruptura dessas limitações comportamentais, espaciais e relacionais impostas no decorrer desse processo, instaurando formas dialógicas de construção de saberes e convívio com as diferenças.

A partir da condição de corpo juvenil docilizado, entendo o ensino de dança e teatro na escola básica como um desafio, pois, além de todas as dificuldades perante a relevância da educação em nosso país, o professor ainda tem de se tornar um centro de afetividade e encantamento, pois sofre com a falta de interesse pela arte, que muitas vezes é encarada apenas como divertimento. E, sobretudo, é vista como lugar de exposição, fato que repele os jovens.

Nesse sentido, considero que o potencial dos jovens necessita ser explorado artisticamente; e que cabe aos professores de arte a responsabilidade de tornar real e fazer material a interação entre os jovens e diferentes formas de arte, possibilitando a eles expressarem-se poeticamente. Isto porque a arte trará outra mídia ao corpo, uma mídia relacionada à interação com a arte. É claro que a criança também necessita desse tipo de experiência para a sua formação, mas aqui me refiro às juventudes, por acreditar que os jovens sejam aptos a olhar com discernimento para suas construções como sujeitos e a transformarem a si próprios a partir de suas ações e imersões no campo das Arte Cênicas, como uma colaboração às culturas juvenis produzidas por eles.

Sob esse aspecto, a arte para às juventudes pode servir à construção de pensamento social, proporcionando ao ser que a vive, mesmo que momentaneamente, uma construção reflexiva sobre arte, corpo e tantos outros assuntos que podem propiciar/provocar a constituição de pessoas mais atentas e questionadoras de seu tempo.

1.5 Uma arte para os jovens

As discussões mencionadas até aqui levam a pensar que sim: existe uma arte para os jovens. Assim como há diversos movimentos em ação para configurar uma arte em diálogo com eles. Neste momento, lanço ideias sobre o que me move a pensar novos olhares para o trabalho de arte com jovens que se vinculam diretamente às propostas de Bausch apresentadas no documentário *Sonhos em Movimento*¹¹, pois foram elas que suscitaram em mim o desejo de relacionar a dança-teatro à construção de conhecimento.

Se durante a escrita sobre “juventudes” expus alguns aspectos em torno da necessidade de comunicação dos jovens em seus meios sociais. Ao realizar tais procedimentos, sendo este receptor de informações, nos escritos seguintes passo a estabelecer diálogos teóricos e práticos da arte com os jovens.

Nesse sentido, entendo que a procura por experiências em teatro ou dança possa aumentar na medida em que os jovens entenderem julgarem-se capazes de criar tais vínculos, pois, ao experimentarem, tenderão a questionar e ultrapassar a ideia de que a arte não é para eles, o que lhes possibilitará expressarem-se através de formas poéticas (artísticas), pelas quais darão voz aos seus sentimentos e emoções. Desta forma, uma proposta pedagógica em que haja diálogos entre a cena e as histórias dos jovens possibilitará a eles outras formas de visibilidade.

Sob essa ótica, pensar uma arte para os jovens é construir um caminho sensível às suas narrativas de vida. Por isto, vejo um encontro possível na relação entre a dança-teatro e juventudes.

Pina Bausch costumava iniciar seus processos de criação junto a *Tanztheater Wuppertal* com momentos de perguntas e respostas. Esse diálogo abrangia questões da vida de seus bailarinos-atores e suas memórias, a partir das quais se mostravam intimamente e construíam novos caminhos artísticos a seguir.

Compreendo esse tipo de processo de compartilhamento de memórias como o grande elemento pedagógico do legado de Bausch. E tendo conhecimento das propostas de Bausch envolvendo indivíduos sem formação

¹¹ Documentário com direção de Anne Linsel e Rainer Hoffmann, lançado no ano de 2010.

em dança, jovens e idosos, na recriação dos seus espetáculos, penso que a pedagogia de seu fazer tenha se multiplicado.

É com esse desejo de multiplicação de possibilidades que desenvolvo a artesanaria deste trabalho. Refiro-me à minha elaboração investigativa e textual como “artesanaria”, porque assumo a minha pesquisa como contribuição para o ambiente acadêmico, algo que é feito com todo o meu ser, e ao qual dedico atenções e esforços neste momento dissertativo.

Permito-me, então, entrar no campo dos “afetos”, “rastros”, “fagulhas” de poesia e criação do universo bauschiano. Esse universo remonta e rememora a relação de um ano de trajetória de Bausch junto a jovens não bailarinos profissionais, que se dispuseram a trabalhar com a coreógrafa representante de um grande avanço na dança e nas Artes Cênicas.

2. DANÇA-TEATRO E TEATRALIDADE

Neste capítulo busco evidenciar e contextualizar aspectos da história da dança-teatro desde seu surgimento até o momento em que Bausch adentra nesse cenário artístico, e focar elementos presentes em cena na poética bauschiana, a partir de premissas da “teatralidade”, conceito explorado nos estudos das artes da cena da atualidade.

A dança-teatro realizada pela companhia *Tanztheater Wuppertal*, dirigida por Bausch até 2009, desenvolve-se na tensão entre a dança e o teatro, caracterizando um dos movimentos mais significativos e emblemáticos da dança contemporânea.

Evidencio aqui aspectos preponderantemente teatrais na obra desse coletivo artístico, a partir da observação de cenas do espetáculo *Kontakthof* – na sua versão original (1978); na realizada com idosos (2000) e na remontagem com jovens (2008), contidas nos filmes documentários *Pina* (2011), de Wim Wenders, e *Sonhos em Movimento* (2010), de Anne Linsen e Rainer Hoffmann.

O documentário *Pina* é uma obra de celebração, ode e despedida à Bausch, no qual as lentes de Wenders expressam uma espécie de adeus criativo à coreógrafa, por parte dos membros da sua companhia. O filme reúne diversas cenas impactantes, de curta duração, gravadas na cidade de *Wuppertal*, que se intercalam e entrelaçam a depoimentos pessoais nos quais os artistas descrevem passagens da sua relação com Bausch e compartilham sentimentos trazidos à tona pela memória. Ademais, existe uma transposição de momentos de três espetáculos para o cinema, são eles: *A sagração da Primavera*, *Café Muller* e *Kontakthof*. *Sonhos em Movimento*, como já mencionado, mostra os bastidores da remontagem de *Kontakthof* com jovens.

O olhar para as cenas instrumentaliza-se a partir do estudo de Josette Féral (2004), que aponta princípios para o entendimento da noção de teatralidade, e de outros teóricos do campo dos estudos teatrais. As evidências da teatralidade no trabalho de Bausch surgem da busca de diálogo entre aspectos expressivos de predomínio da dança e aspectos em que preponderam elementos especificamente teatrais. A perspectiva mais ampla das notas apresentadas no trabalho é fornecer pistas para a compreensão do

uso do termo “teatro” na expressão binômica “dança-teatro”, com base no universo de Bausch.

2.1 Da dança-teatro de Pina Bausch

Como tudo o que se inicia necessita de um preâmbulo, de uma ideia que se lapida, até virar palavra, frase, começo por um brevíssimo apanhado sobre as origens e o contexto mais amplo da dança-teatro, situando o trabalho de Bausch junto à sua companhia, a partir dos elementos centrais que constituem o seu legado poético.

Nas palavras de Pereira (2007, p. 32), a ideia de *Tanztheater* (dança-teatro) foi expressa inicialmente pelo bailarino, coreógrafo e professor Kurt Jooss (1901-1979). A dança-teatro associava-se ao modo como esse artista concebia a criação de uma arte em que a dança estivesse ligada a diversas formas artísticas e com forte discussão de dramas sociais. Pereira (2007, p. 33) ainda ressalta que o teórico e coreógrafo Rudolf Von Laban (1879-1958) é uma referência a construção dessa nova expressão artística, e por isso, trago uma breve exposição de seu legado.

Laban foi um profundo estudioso do movimento humano, precursor do chamado movimento criativo e considerado o pai da dança moderna. Ativista em favor da integração entre as artes e comprometido com o processo formativo e com a profissionalização dos seus bailarinos. Dentre as inúmeras contribuições desse artista da dança destaca-se a elaboração de um sistema pioneiro de “análise do movimento”, a *Labanotation*, e a disseminação de um trabalho comprometido com a pesquisa relacionada à corporeidade e à formação em dança em centros de investigação situados em diversos países (Climenhaga, 2013, p. 13).

Portanto, o termo “dança-teatro” (Pereira, 2007) relaciona-se à maneira inovadora com que esses artistas, especialmente Jooss, praticam e teorizam a dança: uma forma de arte que se desprende dos padrões da dança até então, que se desvincula da ideia de virtuosismo, que rompe com cânones de temporalidade, espacialidade e que está compromissada com a expressão de sentimentos subjetivos, pautando-se pela exploração das possibilidades de movimento do corpo, numa ampla perspectiva que, além da própria dança, abarca o gesto, o movimento abstrato e os movimentos cotidianos.

Alinhada a essa concepção de dança surge a proposta de Bausch junto à sua companhia, que inicia suas atividades em 1973, caracterizada por uma bricolagem de formas artísticas que inclui a dança, o teatro e a performance. Cabe salientar que foram comentadores e estudiosos dos espetáculos de Bausch que iniciaram uma discussão a propósito da fusão de vertentes artísticas no trabalho da diretora. Logo, minha visão soma-se a deles. No livro organizado por Royd Climenhaga (2013) há um capítulo dedicado às relações entre dança-teatro e teatro, intitulado *Dança e Teatro raízes e conexões*. A partir da leitura dos textos, o diálogo entre a cena bauschiana e outras vertentes das Artes Cênicas torna-se evidente. A perspectiva, de aproximar dança-teatro, teatro e performance não pretende subordinar a dança a essas artes, mas sim colaborar para o entendimento da tênue fronteira entre as artes da cena, assunto amplamente discutido no campo acadêmico da atualidade.

Deste modo, ainda que de passagem, cabe considerar algumas ideias em relação à emergência do performer, bem como à noção de performance na cena contemporânea, com base em noções pinçadas dos estudos dos pesquisadores Patrice Pavis (1999) e Josette Féral (2008).

Conforme Pavis (1999, p. 284), o termo performer marca “a diferença em relação à palavra ator, considerada muito limitada ao intérprete do teatro falado” e caracteriza também o cantor, o bailarino, o músico e outro tipo de artista que realize “uma façanha (uma performance) vocal, gestual ou instrumental, por oposição à interpretação e à representação mimética do papel pelo ator”. Segundo o autor, o performer “fala e age em seu próprio nome (enquanto artista e pessoa) e como tal se dirige ao público”, realizando uma “encenação de seu próprio eu” (Pavis, 1999, p. 284-285).

Ao caracterizar o chamado “teatro performativo”, Féral (2008, p. 198) observa alguns elementos trazidos pela performance, dos quais o teatro passa a beneficiar-se, e que se manifestam com frequência e de diferentes formas na cena contemporânea:

[...] transformação do ator em performer, descrição dos acontecimentos da ação cênica em detrimento da representação ou de um jogo de ilusão, espetáculo centrado na imagem e na ação e não mais sobre o texto, apelo a uma receptividade do espectador de natureza essencialmente espetacular ou aos modos das percepções próprias da tecnologia [...] (Féral, 2008, p. 198).

Muitas razões levam a considerar as influências da performance na poética do *Tanztheater Wuppertal*, mas aqui enfatizo a opção de Bausch por concretizar uma arte intimamente ligada a experiências pessoais dos bailarinos com quem trabalha. Essas experiências vividas, constituem ponto de partida para o levantamento de diversas problemáticas individuais e sociais que se fundem à dança, ao teatro e à performance, num processo de criação e questionamento. A proposta da coreógrafa faz dos artistas membros do *Tanztheater Wuppertal* o centro da reflexão, da dramaturgia e da execução de suas peças. Por meio dos processos de criação, Bausch intentava compreender de que forma a sociedade era subjetivada pelos artistas do seu coletivo.

De acordo com Bentivoglio (1994, p. 13), o início da carreira de Bausch como coreógrafa não se dá isento de indisposições por parte de membros do grupo que se mostram resistentes às suas inusitadas propostas, negando-se a dar sequência a processos que a princípio lhes parecem inócuos. As maiores dificuldades parecem localizar-se justamente na perspectiva de exposição da vida pessoal desses bailarinos-atores (habitados a modos e processos tradicionais de dança), que implica acessar sentimentos, receios e desejos individuais e exige arriscar-se à experimentação de novas formas narrativas, como o uso da palavra.

A respeito do processo de formação do artista no coletivo dirigido por Bausch e das maneiras de como suas experiências de vida são postas em jogo no espaço de ensaio, a pesquisadora Bentivoglio (1994, p. 28) considera:

[...] um processo em que continuamente se desvenda a própria essência do indivíduo que faz teatro, para além de qualquer aspecto falsamente terapêutico. Não se faz “análise”, mas nos defrontamos com os próprios sentimentos, ajustamos as contas com a própria verdade como pessoa.

2.2 Da noção de teatralidade

Os estudos sobre o que se convencionou chamar teatralidade decorrem da necessidade de abarcar a complexidade e a multiplicidade de manifestações do teatro contemporâneo, visto que tal noção parece permitir colocar em questão diálogos, atravessamentos e fusões de preceitos do teatro com a dança, a performance, a dança-teatro e outras artes artesanais,

mediáticas ou intermediais que compõem a cena atual. Longe da necessidade de trazer certezas sobre um tema que se mostra complexo e de difíceis contornos, compreendo a busca pelo entendimento da teatralidade atrelada ao questionamento sobre a especificidade do teatro nesse contexto de amplas interações e rápidas transformações.

As reflexões dos estudiosos sobre o assunto não parecem revelar posicionamentos excludentes, pois não são voltadas à normatização dos olhares sobre o que é ou não exclusivo do teatro, mas sim à identificação de particularidades de cada forma de arte, especialmente daquelas que se realizam em interação direta, intencional ou não, com diferentes vertentes de teatro que se processam na atualidade.

Para Féral (2004, p. 87), “formular hoje o problema da teatralidade é buscar definir o que distingue o teatro de outros gêneros”¹². Nessa perspectiva, identifica-se um esforço para que a história do teatro, vivida por diversos criadores e movimentos que o materializam em diferentes manifestações através de distintos tempos e espaços e refletida por teóricos dedicados à análise e compreensão desse fenômeno estético e dos seus desdobramentos e contextos, não se perca na interação com outras artes. Féral (2004) apresenta a sua argumentação mediante provocações ao seu leitor, através das quais se percebe o desejo de instalar um pensamento coletivo sobre o assunto, de fornecer pistas em busca do que é a teatralidade na arte contemporânea.

Ao que remete a teatralidade? Tal questão costuma levar o interlocutor leigo no assunto a pensar quem sabe na magia que o teatro propõe a quem se deixa adentrar a um espetáculo, na plasticidade dos signos ali presentes e, até mesmo, no aspecto amalgamado à presença cênica dos atores, no palco, ou de indivíduos em geral, que revelam especial desenvoltura ou histrionismo no cotidiano. Mas e o interlocutor mais avisado, leitor dos pressupostos de Féral e de outros teóricos dedicados ao assunto, de que forma compreende a teatralidade? É possível dizer que, de modo muito semelhante, posto que as premissas da teatralidade formuladas pela autora parecem dar respaldo a colocações aparentemente mais ingênuas e desprovidas de sustentação teórica.

¹² “Formularse hoy el problema de la teatralidad es intentar definir lo que distingue al teatro de los otros géneros” (tradução minha).

Na perspectiva de Féral (2004), a teatralidade acontece a partir do olhar que a materializa, do ponto de vista que, a partir de determinada ação, transforma o que vê em algo espetacular, construindo o sentido poético do que é visto como algo distinto, como algo teatral. Daí existirem diversas reproduções de discursos que assimilam a teatralidade a episódios banais, triviais, a fatos cotidianos, não teatrais, que, por meio de relações perceptivas, tornam-se cênicos. Ou seja, segundo a autora, a questão do direcionamento do olhar é imprescindível para a compreensão da noção de teatralidade. Sob essa ótica:

A condição para acontecer a teatralidade seria, então, a identificação (quando desejada pelo outro) ou a criação (quando o sujeito a projeta sobre as coisas) de um “espaço outro” do cotidiano. Um espaço que cria o olhar do espectador, mas fora do qual ele está. Esta divisão no espaço cria um fora e um dentro da teatralidade, que é o espaço do outro, que funda a alteridade da teatralidade. (Féral, 2004, p. 91)¹³.

Como se pode constatar, a premissa de Féral sobre a teatralidade confere poder ao olhar do espectador. É ele que, por sua própria decisão, cria um espaço que não é o real, pois está registrado no tempo do outro. O outro, nesse caso, é a pessoa, ou objeto em estado de performance, ou antes, algo que está em ação, que não pertence ao seu corpo.

Féral dedica-se a pensar na teatralidade do teatro quando se tem o espaço, o edifício, que gera a experiência teatral. Para isso, além do olhar do espectador, a pesquisadora ressalta a importância do corpo do ator, e da sua ação em si, pois a teatralidade pode ser provocada a partir da atuação. Essa ideia sugere que a teatralidade transcende o olhar, pois o corpo do ator apresenta sinais da sua produção. O ator consegue transformar tudo o que está à sua volta, através do olhar do espectador, consciente de que o mundo criado, embora fictício, é feito real pelo acordo entre esses dois pólos.

Os escritos de Féral enfocam também a ficção e a ilusão como efeitos da teatralidade. Para a autora, o espectador aceita a ideia de o que está em cena não é “real”, pois a cena teatral tem por base a construção de tal artifício,

¹³La condición de la teatralidad sería, entonces, la identificación (cuando ella fue deseada por el otro) o la creación (cuando el sujeto la proyecta sobre las cosas) de un “espacio otro” del cotidiano, un espacio que crea la mirada del espectador, pero fuera del cual él permanece. Esta división en el espacio que crea un afuera y un adentro de la teatralidad es el espacio del otro. Es el fundador de la alteridad de la teatralidad (tradução minha).

como um acordo, ou seja, o público é convidado a “embarcar na viagem” que lhe é oferecida.

A criação de um espaço e tempo outro é realizada por toda a equipe envolvida no espetáculo, representada no palco pelos atores e demais elementos que compõe a sua tessitura, como a cenografia, a iluminação, os recursos sonoros, dentre outros. Mas a efetivação do evento teatral só ocorre em colaboração com quem o assiste, alguém de fora da cena materializada, que cria o espaço ficcional de jogo entre os pólos da atuação e da expectativa.

A teórica Silvia Fernandes (2010) expande a compreensão acerca da noção de teatralidade, ao abordar os elementos criados para cena a partir do exemplo do teatro de Bertold Brecht (1898-1956), que influenciariam de forma decisiva as formas teatrais daquele momento em diante. Segundo ela, uma das intenções da poética brechtiana é expor a teatralidade ao público, através de “um mecanismo de revelação da teatralidade pelo próprio teatro” (Fernandes, 2010, p. 12), ou seja, trata-se de construir o espaço ficcional para desconstruí-lo e mostrar que a teatralidade é ali fabricada. Esses apontamentos sobre a ficção como algo a ser aceito possibilitam compreender o jogo de presença estabelecido em cena, entre os seus realizadores e aqueles que “se deixam” nela envolver, conferindo sentido à realidade que lhes é apresentada.

A pensar na premissa que considera que o cerne da teatralidade está no jogo entre quem olha e quem é visto, infere-se que a discussão sobre teatralidade, aparentemente recente, delineia-se desde as formas fundantes do teatro e tende a fricções e ressignificações constantes. Independentemente do objeto estético, do tempo e espaço em que se produza, independentemente do sujeito da mirada, dos seus “instrumentos de mediação” (seus conhecimentos prévios, seus sentimentos, emoções e estados de ânimo), a premissa central dos estudos de Féral, na qual esta reflexão se apoia, conduz ao entendimento que: “[...] a teatralidade aparece como a sobreposição de uma ficção e a uma representação de um espaço de alteridade que põe, frente a frente, um observador e um observado” (Féral, 2004, p. 100)¹⁴.

¹⁴ [...] la teatralidad aparece como la imbricación de una ficción en una representación en el espacio de una alteridad que pone frente a frente un observador y un observado (tradução minha).

2.3 Dos vestígios de uma teatralidade em *Kontakthof*

Diante do exposto anteriormente, cabe reconhecer que a tarefa de evidenciar a teatralidade de um objeto cênico não é simples; e a pensar no caso da obra de Bausch, que mescla seus elementos com extrema coesão e sobre a qual a própria coreógrafa, nos seus depoimentos e entrevistas, não objetiva aspectos que possibilitem maiores inferências a respeito, ela torna-se ainda mais complexa – dir-se-ia, arriscada – pois requer a busca de elementos que aqui se denominam “vestígios de teatralidade”, cuja coleta é feita a partir de um olhar individual, um ponto de vista instrumentalizado, por certo, acurado, mas estritamente pessoal e, logo, passível de questionamento.

Esses vestígios são identificados mais especificamente em algumas das cenas do espetáculo *Kontakthof* (1978), em duas diferentes montagens, documentadas nos filmes *Pina* (2011), de Wim Wenders, e *Sonhos em Movimento* (2010), de Anne Linsen e Rainer Hoffmann, ou seja, não são captados pelo olhar direto do espectador à cena, mas se fazem mediados, atravessados pelos enquadramentos, lentes e cortes dos realizadores dessas produções cinematográficas.

Algumas observações preliminares sobre as cenas de Bausch aqui descritas, embora possam soar um tanto óbvias, são primordiais à reflexão pretendida. A primeira considera que o espetáculo em foco, cujas cenas de diferentes montagens se revelam através da linguagem do cinema, não há somente dança, ou seja, as formas de dança que se apresentam nos excertos me levam relacioná-las ao teatro, pois possuem uma narrativa focada na ação e não no gesto e movimento dançado. Nas palavras de José Gil (2000, p. 12):

O movimento dançado compreende o infinito em todos os seus momentos. Basta imaginarmos um movimento parado nos seus dois extremos, fechado, acabado em todos os seus elementos constitutivos, energia, velocidade, qualidade, para que ele deixe de ser dançado.

Outra observação importante é que as montagens, quando apresentam falas, diálogos e jogos de cena, remetem ao cotidiano, criam um espaço outro, e que esse cotidiano é, por sua vez, revelador de relações interindividuais, ações não abstratas, comportamentos humanos, colocados em relação direta com a forma de como o teatro representa a vida.

De acordo com a estudiosa Lícia Maria Moraes Sánchez (2010, p. 53) “[...] a teatralidade bauschiana é construída pela sensibilidade de todos os envolvidos, para uma emissão e recepção sensíveis, sem intenções medidas”. Considere-se, pois, que a arte da dança apresenta uma narrativa diferente da do teatro, pois é fundada na qualidade de movimentos e cria jogos cênicos distintos do teatro, que, por sua vez, constitui uma forma estética na qual a situação se processa de modo que *o espaço e tempo outro* possuem ligação próxima ao espectador.

Partindo do pressuposto que as considerações trazidas até aqui sejam suficientes para localizar o trabalho de Bausch numa zona de intersecção, de fricção, entre a dança e o teatro, para justificar a denominação binômica conferida à sua arte, arrisco a indagação: o que é possível considerar especificamente teatral no espetáculo *Kontakthof* realizado por Bausch e sua companhia de dança-teatro?

Para objetivar resposta à inquietação, busco uma apreciação das cenas do espetáculo, escolhi três cenas registradas nos documentários de Wenders (2011) e de Linsen e Hoffmann (2010). As cenas escolhidas são intituladas *assédio*, do filme de Wenders, *suicídio*, do registro de Linsen e Hoffmann, e *venda de si mesmo* também da obra de Wenders; e a escolha foi motivada pela hipótese que os excertos trariam evidências significativas de teatralidade.

A cena *assédio* (vide Fig. 1) apresenta uma bailarina-atriz e nove bailarinos-atores. Os espectadores são “convidados” a observar a ação, que acontece num grande salão, que remete aos salões de baile. A cor cinza, em tons diversos, predomina no cenário, composto por dezenas de cadeiras pretas, um piano, microfones, um cavalo de parque de diversões e uma janela, que dá a ideia de passagem do dia, conforme a incidência da iluminação. Esses elementos monocromáticos contrastam diretamente com o colorido dos figurinos das mulheres.

O sentimento dominante na cena *assédio* parece ser o de passividade, que se revela na figura de uma mulher de aparência delicada, que surge em cena trajando um vestido cor de rosa de fino tecido, e cujo olhar cabisbaixo parece buscar conexão consigo mesmo. Esses elementos corroboram para o estabelecimento de uma das premissas da teatralidade: o chamado *espaço outro*. Não se vê no decorrer da cena qualquer movimento nitidamente

dançado. Ou seja, o movimento na dança segue o fluxo do corpo e possui diversas possibilidades. O que não acontece no teatro, pois a ação precisa ser acabada, pontuada dentro da cena. Logo, a ação teatral do elenco cria outro tempo dentro da própria encenação, que se desenrola ao olhar do público imerso em silêncio. Na sequência, outra atmosfera se instaura, caracterizando mais um elemento de teatralidade, a partir da ação dos intérpretes: nove bailarinos-atores homens que entram em cena, um a um, como se buscassem algo que está no corpo da mulher. Assim começa uma espécie de procura baseada no assédio: os toques iniciais dos homens no corpo da mulher lembram carícias, primeiramente no seu rosto, a seguir nos seus cabelos, nos ombros, quando, num rompante, eles passam a beijá-la nos pulsos, no pescoço, até que se vê o corpo da mulher elevar-se no ar, erguido pelos homens, que a sustentam pela cintura. Os toques prosseguem e logo depois a mulher é posta no chão. Seu olhar ainda se encontra repousado, como se não pudesse fazer nada. Surge, então, outra bailarina-atriz que se desloca em cena sensualmente, trajando um vestido ajustado ao corpo. Assim que percebem a entrada da mulher, os homens voltam seus olhares a ela e passam a segui-la. Deixando para trás o “objeto” do assédio anterior, os bailarinos-atores saem em busca de outro objeto, passando a estabelecer nova relação de assédio.

A cena possibilita refletir sobre a intenção de ver e compreender o que está no palco a partir dos significados lançados como leitura e distinção de lugar, pois o público que assiste não pode agir em relação à violência sofrida, pois está colocado fora da ação.

A partir de uma interpretação pessoal da cena, arrisco considerar, que o excerto do filme mostra algo cotidiano na nossa cultura, como a violência em relação à mulher, elevado ao espetacular, possibilitando reconhecer a vida e refletir sobre ela a partir do corpo de outra pessoa. Assim, o espaço outro revela-se vivo e a teatralidade, presente.

A cena *suicídio* (vide Fig. 2), mostrada no documentário de Linsen e Hoffmann, traz em cena uma jovem, trajando um justo vestido cinza e uma *echarpe* lilás e, próxima a ela, uma cadeira. A jovem sobe na cadeira e diz: “estou na beira do piano prestes a cair, mas antes de fazê-lo, grito alto para que todos escutem”.



Figura 1. Assédio. Fonte: Pina, 2011.



Figura 2. Suicídio. Fonte: Sonhos, 2010.



Figura 3. Venda de si mesmo. Fonte: Pina, 2011.

A bailarina-atriz cria uma atmosfera intimista e a duplicidade do texto com a movimentação de cena reforça a teatralidade, pois o fato da jovem dizer que se encontra à beira de um piano e estar, objetivamente, numa cadeira, leva o espectador a conectar-se com o seu imaginário, desprendendo-se da realidade apresentada em cena. A ação remete, pois, a outra espacialidade.

O estudo de Royd Climenhaga (2009) sobre *Kontakthof* aponta elementos teatrais por ele identificados ao assistir ao espetáculo:

Eu sou forçado a ver estas pessoas sob novas condições. Isto é um momento de distanciamento brechtiano levado ao extremo, como um lance para que a cena mostre nossa própria distância da vida. Os atores-bailarinos criam um mundo no palco por meio da combinação de sua presença e da metáfora de nos contarem algo (Climenhaga, 2009, p. 89) ¹⁵.

Essa forma de compreender o espetáculo relaciona-se aos pressupostos de Féral acerca do poder do ator de transformar os elementos que o cercam em signo. A cena *suicídio* é exemplar nesse sentido, na medida em que a ficção é posta como convenção e o espectador, mesmo disposto a acreditar naquilo que é dito, aceita o desafio proposto por sua própria percepção, que o leva a um lugar lúdico, entre o real e o ficcional.

As ideias de Féral (2004) sobre o acontecimento que se situa fora de si, criando o espectador e a cena em sua relação de alteridade inspiram a pensar a poética de Bausch, na qual os espectadores se reconhecem no palco, longe da ação, mas a vivenciando e transformando em teatral suas próprias relações consigo mesmo, com o outro e com a sociedade, através do *espaço outro* do seu imaginário.

A última cena de *Kontakthof* escolhida, intitulada *venda de si mesmo* (vide Fig. 3), é um excerto do filme de Wenders que envolve todos os membros do elenco em caminhadas que partem de diferentes pontos do palco e dirigem-se ao proscênio, culminando na exposição de partes do corpo pelos bailarinos-atores. Uns caminham, enquanto outros permanecem sentados, até chegar o momento de levantar e andar. No constante ir e vir dos intérpretes, a teatralidade é marcada pela força impressa pelos corpos a cada passo, a cada parada, a cada momento em que expõem diferentes partes dos seus corpos,

¹⁵ I am forced to see these people under new conditions. It is a moment of Brecht alienation taken to the extreme and shot through the piece as an overriding metaphor for our own distance from life. The performers create the world on stage through a combination of actual presence and metaphor rather than telling us something (tradução minha).

remetendo a diversos significados. Novamente não se observa qualquer movimento nitidamente dançado: cada caminhada é norteada por um objetivo preciso e, após seu término, se iniciam novos momentos que invocam situações cotidianas, teatralizadas.

Em determinada passagem do documentário, Bausch (Sonhos, 2010) menciona as motivações para a criação da cena, que, segundo ela, surgem da necessidade de expressar os sentimentos referentes a momentos vividos por bailarinos em audições para companhias de dança, prática frequente na sua atividade artística. A exposição relatada por Bausch reporta nitidamente a uma *venda de si mesmo*, pois diz respeito a estratégias usadas pelo bailarino para tornar-se atrativo em cena: os dentes são mostrados, também a forma das mãos e o corpo, em diferentes partes, de distintos pontos de vista.

Climenhaga aponta especificidades dessa cena e do espetáculo de Bausch como um todo: “*Kontakthof* usa técnicas teatrais como metáfora para uma ideia geral do espetáculo em conexão com nossas relações sociais. Simples e dramaticamente, as cenas são reconhecidas como teatrais” (2009, p.78)¹⁶.

O trabalho de Bausch junto ao *Tanztheater Wuppertal* caracteriza-se por retratar momentos de vida do ser humano (Bentivoglio, 1994). As cenas dos seus espetáculos são criadas a partir do entendimento da coreógrafa e do seu elenco de bailarinos-atores sobre suas próprias vivências, que são transformadas, corporificadas, dançadas, teatralizadas, performadas, poetizadas, gerando movimentos, gestos, palavras, ações, num laborioso processo de criação estética. As reflexões sobre o legado de Bausch a partir das lentes de Wenders e Linsen e Hoffmann e de contribuições do campo dos estudos teatrais permitem afirmar (Climenhaga, 2009, p. 78) que a teatralidade de *Kontakthof* reside no fato de conferir espetacularidade a momentos cotidianos, triviais, e de evidenciar, poeticamente, contatos sociais estabelecidos em diferentes formas de interação humana. Assim, é a vida posta em cena nos espetáculos de Bausch.

¹⁶ Kontakthof uses techniques of theatrical presentation as metaphors for the general idea of presentation and connection in our social relationship. Simply and dramatically the act of presentation in the theatre (tradução minha).

3. UM MERGULHO EM SONHOS EM MOVIMENTO

Neste capítulo tento transformar em palavras alguns dos meus pensamentos e sentimentos em relação a uma experiência que não é minha, algo que não vivi pessoalmente, mas pelo qual me aproximei de uma maneira muito especial e que me motiva a refletir sobre o significado da dança e suas perspectivas pedagógicas. Trata-se do documentário *Sonhos em Movimento*, dirigido por Anne Linsen e Rainer Hoffmann, registro audiovisual que leva o espectador até a cidade de *Wuppertal*, na Alemanha, e conta, de forma fragmentada, a relação de um grupo de jovens que, por curiosidade, decide se aventurar numa experiência artística com a coreógrafa Pina Bausch.

Minha intenção aqui não é empreender uma análise técnica do documentário, mas descrever e sistematizar minha experiência enquanto espectador atento dessa relevante obra documental, movido pelo devido interesse e admiração ao trabalho de Bausch e subjetivado pelo meu olhar educacional.

Nesse sentido, chamo atenção à delicadeza da observação fílmica, à sutileza necessária para a compreensão de uma obra artística registrada em vídeo. *Sonhos em Movimento* caracteriza-se como um documentário do tipo observacional, pois a câmera apresenta ao espectador a captura de imagens de um acontecimento humano real e da progressão da vida de determinadas pessoas em um recorte temporal de suas existências (Comolli, 2008).

O cineasta e teórico francês Jean-Louis Comolli, em suas pesquisas no campo da análise de documentários, reflete o significado desse tipo de registro sobre a realidade:

Filmar os homens reais no mundo real significa estar às voltas com a desordem das vidas, com o indecível dos acontecimentos do mundo, com aquilo que do real se obstina em enganar as previsões. Impossibilidade do roteiro. Necessidade do documentário (Comolli, 2008, p. 176).

Nessa perspectiva, considera-se que Linsen e Hoffmann primam por registrar a pulsão do acontecimento nos ensaios de Bausch, pois “[...] longe da ‘ficção totalizante do todo’, o cinema documentário tem, portanto, a chance de se ocupar apenas das fissuras do real” (Comolli, 2008, p. 172). Igualmente, o foco dos diretores de *Sonhos em Movimento* está na relação dos sujeitos

perante o fazer artístico, em seu processo de construção e é nesse ponto que reside meu interesse na obra. Assumo que a interpretação do registro é de caráter estritamente pessoal, visto que o documentário é passível de múltiplas leituras, sob diversificados aspectos, pois, como espectador, sou ciente que o que chega às telas do cinema já passou pela roteirização e edição. Fatos que levam a uma suposta compreensão da realidade do processo experienciado pelos jovens, e não a uma totalidade ou “verdade” dos acontecimentos.

3.1 Os acontecimentos do documentário

No ano de 2008, jovens estudantes do ensino médio da localidade de *Wuppertal* são chamados para participar de uma remontagem do espetáculo *Kontakthof*, criado originalmente por Bausch em 1978. O chamado era direcionado a quem tivesse interesse em Artes Cênicas e o processo de remontagem foi conduzido por Bausch e pelas ensaiadoras Josephine Ann Endicott e Bénédicte Billet. Os ensaios e apresentações aconteceram no decorrer de um ano, tendo seu fim poucos meses antes da morte de Bausch.

O filme inicia com o processo de ensaios já em andamento. A cena mostra alguns jovens ensaiando e outros assistindo o que vai se desenrolando no trabalho dos colegas de oficina. O registro fílmico apresenta um ciclo completo (com saltos no tempo, devido à edição): o olhar dos diretores do documentário monta uma trajetória cronológica desde os primeiros ensaios até o momento de agradecimento na estreia do espetáculo, em que os jovens encontram a plateia que os recebe com grande entusiasmo. Destarte, *Sonhos em Movimento* percorre a construção das cenas, as dificuldades que os jovens passaram no decorrer da montagem, suas problematizações sobre o que faziam, seus desânimos e êxtases. Esses elementos aparecem entrelaçados às suas histórias, criando um diálogo entre a sala de ensaio e suas vidas particulares.

É visível a preocupação dos diretores em mostrar quem são esses jovens, pois os mesmos constituem o sopro de vida do vídeo. As narrativas dos aprendizes a bailarinos-atores são costuradas com o tema da peça e seu processo de ensaio. Exemplo dessa costura é a cena em que o elenco juvenil está envolvido numa atmosfera de flerte, e que apresenta, na sequência dos acontecimentos, uma garota do elenco relatando, em forma de depoimento aos

diretores, a sua dificuldade de agir numa cena em que se deve mostrar apaixonada, pois nunca havia experimentado tal sentimento na sua vida pessoal.

Em uma hora e meia de duração, o documentário expõe descobertas desses jovens e da equipe envolvida na criação a cada dia de trabalho; e o espectador compartilha, a cada cena, o desabrochar de novas experiências por meio da arte, ou seja, a potência desses jovens em cena, na construção de novos seres.



Figura 4. Elenco juvenil. Fonte: Sonhos, 2010.

O documentário expressa a relação de jovens estudantes com sua primeira apresentação, após o período de um ano de ensaios e convívio. Logo, o processo de remontagem, que assume um caráter de construção de saberes em dança-teatro, representa uma das ideias principais que busco defender: a de que a dança-teatro, por meio do olhar desse estudo, traça procedimentos para a Pedagogia em Dança e Teatro a partir da interação entre as “ensaiadoras” e o elenco de *Sonhos em Movimento*. Faço questão de focar o papel das “ensaiadoras”, pois foram elas que estabeleceram um contato mais profundo com o elenco. Elas que construíram os aprendizados sobre as cenas, uma vez que fizeram parte da montagem original. Então, a relação de ensino e

aprendizagem discutida aqui foca-se em suas experiências, tendo em vista que Bausch compareceu aos ensaios em momentos pontuais e assinou a direção artística do espetáculo.

3.2 O convívio entre os jovens

Todos somos atores da condição social de nossas relações interpessoais. O aprendizado de viver passa pelo reflexo que temos do outro e dos lugares de alteridade que nos formam como cidadãos. Como para as juventudes esses espaços são estabelecidos inicialmente pelas relações familiares mais próximas, depois pela vizinhança, pela escola e pelos demais grupos de interesse aos quais os jovens passam a pertencer, os campos de vivência são reduzidos, mas não menos complexos. Todos os jovens bailarinos-atores do documentário comungavam do mesmo espaço escolar, mas poucos conviviam noutras esferas. Assim, o surgimento da remontagem do espetáculo de Bausch proporcionou a eles um novo espaço de convívio, um novo espaço de construção de conhecimento. A sala de ensaio tornou-se para eles palco de descobertas e novas amizades. O processo de construção do espetáculo propiciou-lhes conhecimento de si e do outro.

No decorrer do documentário, os jovens mostram seu crescimento, não somente como intérpretes, mas nas relações interpessoais estabelecidas entre eles, pois os vínculos de pertencimento de grupo são evidentes em seus depoimentos. Há uma cena em que eles são acompanhados do trajeto de casa até o espaço de ensaio e é interessante a forma de como a sociabilidade aparece, quando eles se encontram no metrô e nas ruas, como se existisse algo que os unisse no cotidiano, algo que os tornasse cúmplices de uma vivência que somente a eles pertencia.

Permito-me compartilhar minhas memórias da adolescência sobre como era estar num espaço de convívio artístico. O espaço era a escola. Quando eu estava com o grupo de dança ou de teatro, mesmo não tendo profundas relações com os outros jovens fora daquele espaço, sentia que ali, naquelas poucas horas durante a semana, eles eram parte de mim, respiravam por um mesmo propósito. Quando olhava para o lado e via um colega vibrando junto na mesma música, ou quando esperava um colega terminar sua fala na cena para entrar com a minha, sentia as pessoas conectadas através da arte. O

convívio nos possibilitou sermos mais tolerantes com as diferenças e criarmos juntos.

No processo de *Sonhos em Movimento*, os ensaios, que aconteciam uma vez por semana, mostram a relação entre os jovens se fortificando. Em diversos momentos, o registro fílmico revela ocasiões de muito trabalho aliadas a outras de diversão. Aliás, se observa a preocupação por parte das ensaiadoras, de tornar o espaço de troca um ambiente em que imperasse a diversão. Em algumas passagens do processo de ensaios, Bausch lembra constantemente ao elenco que eles estão ali para se divertir. Cabe salientar que não é dado um sentido pejorativo à diversão, que parece ser encarada por Bausch como elemento de frescor indispensável à criação. Com isso, é possível constatar a criação de vínculos de amizade, alguns construídos anteriormente ao processo e tantos outros construídos no espaço de ensaio. Amizades que ali tomaram outros significados que, distantes do espaço do convívio artístico, provavelmente não teriam acontecido.

É plausível mencionar que as relações interpessoais também sofreram impactos com as decisões sobre a montagem final do processo. Os ensaios resultaram numa apresentação à cidade de *Wuppertal* e, para isso, fora escolhido um elenco principal e outro auxiliar, que entraria em cena somente numa segunda temporada. Portanto, a convivência dos jovens passou por desafios em que seus egos foram colocados em confronto com suas vontades. Alguns amigos mostraram-se frustrados, por ficarem de fora da montagem, e isso também se configurou como um aprendizado no trabalho, pois tais situações fazem parte de um ambiente artístico “profissional”, e tem ramificações em ambientes de formação nas artes da cena, formais ou informais, na mesma medida, pois despertam sentimentos difíceis de contornar.

Em suma, o espaço de troca entre os jovens configurou-se como lugar de reconhecimento. O aprendizado surge do confronto com ações do outro, a partir da alteridade, da diferença. As relações estabelecidas entre os jovens são vistas em *Sonhos em Movimento* como disparadores de aprendizagem, não somente dos meios artísticos em questão, mas da formação dos cidadãos, em um convívio que os torna mais autônomos e reflexivos, como revela o registro cinematográfico.

3.3 De aprendizes a bailarinos-atores

Busco, então, explicitar as diferenças observadas na relação dos jovens entre si e com o trabalho desde o início dos ensaios da remontagem de *Kontakthof* até o seu término. Ou seja, os efeitos do processo de ensaios em suas relações pessoais, na criação de uma presença cênica, no entendimento deles sobre dança-teatro e na sua aptidão crescente ao trabalho.

O documentário é um forte registro de memória, pois guarda em si visíveis características do devir dançante de corpos que ainda não haviam experimentado formalmente a poética da dança. Isso acontece graças a seu cunho processual. A contextualização é necessária porque, logo nos primeiros dez minutos do registro fílmico, são perceptíveis diversos corpos inibidos, sem muita noção de tempo e espaço nas coreografias, com movimentos pouco desenvolvidos. Percebe-se também a timidez dos jovens, que vai aos poucos se diluindo e revelando indivíduos apropriados de discursos potentes em relação à possibilidade de estar em cena. O devir, a construção de um artista, nesse contexto, expressa o processo formativo no universo bauschiano.

Relaciono o momento inicial vivido pelo elenco juvenil de Bausch a um primeiro estágio observado por mim em sala de aula, como professor de teatro, que costuma propor aos alunos o contato com o outro. Em algumas situações, os estudantes não sabem como agir até entenderem/sentirem a potência de novas formas de se conhecerem, propostas no decorrer de trabalho. Esse processo depende de diversos fatores e do seu desenvolvimento no tempo, que carrega em si a transformação pela experiência.

O tempo é expresso no documentário *Sonhos em Movimento* pela diferença de postura dos jovens, a cada momento, pelo comprometimento, que se torna crescente, assim como o engajamento com as atividades propostas e com a superação das dificuldades e dos bloqueios que se apresentam.

As dificuldades mostradas no trabalho com o elenco são cotidianas, tendo em vista a pouca idade dos envolvidos. Uma questão bastante discutida é o contato corporal entre eles. Em determinado momento, o assunto constituiu uma problemática para as ensaiadoras. Elas problematizam a relação entre eles, para que se permitam tocar, e trazem percepções sobre o individualismo que gera a barreira entre o corpo próprio e o do outro: a dificuldade do toque,

de olhar nos olhos do outro de maneira direta e concentrada, entre outras situações.

Destaca-se que *Kontakthof* possui cenas de contato, tais como abraços, danças a dois, toques em diferentes partes do corpo, beijos e gestos que mostram amor por alguém. Pode-se até inferir que uma grande dificuldade se liga à conotação afetiva ou sexual das cenas. Isto é evidenciado na fala dos jovens, que dizem que não sabem como lidar com paixões, com a relação de proximidade dos corpos, pois não viveram isto em suas vidas. Eles revelam também que, fora do espaço de ensaio essas questões são pouco discutidas.

O elenco lança-se ao desafio de estar em cena representando algo que não é seu. Como, por exemplo, a cena intitulada *dificuldades* (vide Fig. 5), que mostra um bailarino-ator e uma bailarina-atriz convencendo um ao outro a despir-se de peças de roupa, com um leve jogo de mistério e sedução. Na apresentação, a cena parece desenrolar-se sem maiores problemas, mas, acompanhando a narrativa do documentário observa-se o quanto o processo de criação fora repleto de discussões entre os jovens e as ensaiadoras a respeito desse momento. Pouco a pouco, os intérpretes da cena criam o espaço e a confiança para dar início à construção da cena. Nesses momentos, o diálogo sensível por parte das ensaiadoras é o mote para a experimentação.

A corporeidade em *Sonhos em Movimento* representa, também, um mergulho num mar desconhecido para o elenco. São poéticos os momentos em que um ou outro integrante do elenco se precipita a dizer que não consegue realizar determinadas tarefas necessárias à cena, sem ao menos tentar. Identifico tais momentos como poéticos, pela surpreendente superação que esses jovens evidenciam: num primeiro momento, parecem bloqueados, incapazes de evitar a autocrítica, mas, assim que se dispõem a superar a barreira do “não posso” e se lançam à experimentação, algo “mágico” parece acontecer.

Uma passagem do documentário mostra uma garota ensaiando uma cena solo, na qual precisa interpretar risos de nervosismo, até gritar, na intenção de chamar atenção, de ser vista por outros personagens, imaginários. A jovem diz para uma das ensaiadoras que não consegue fazer a cena, pois não se sente à vontade na situação e não quer parecer falsa. Ainda que muito tímida e visivelmente constrangida, ela tenta; e, logo, a ensaiadora lhe pega



Figura 5. Dificuldades. Fonte: Sonhos, 2010.

pela mão, encorajando-a e questionando-a, que se não for naquele espaço de experimentação, o lugar de poder sair de si, “onde será? ”. De mãos dadas com a ensaiadora (vide Fig. 6), a jovem sente que é possível e realiza a cena. Naquele momento, os pré-conceitos sobre o que é ridículo ou constrangedor são transformados pelo elenco. Isso acontece através do empenho das responsáveis pela condução do ensaio e a entrega dos jovens, que deixam fluir seus movimentos a partir da confiança que adquirem em si mesmos e no processo.



Figura 6. Confiança. Fonte: Sonhos, 2010.

Uma das ensaiadoras expressa seu ponto de vista sobre o envolvimento genuíno dos jovens no processo vivenciado:

Não é *Kontakthof* para adultos, é para jovens. Por isso, acho que eles trazem as suas experiências quando os ouvimos falar de amor. Quando descrevem o jardim de infância, o primeiro namoro. Não são histórias de adultos, mas acho que eles têm muitas experiências com amor, com desespero, questões sobre a vida. Toda uma paleta de sentimentos, eles têm suas experiências (Sonhos, 56'27")¹⁷.

A reflexão sobre o processo de criação dos jovens leva a pensar na força das suas experiências e na riqueza das relações que são capazes de fazer. Os ensaios, como já mencionado, duraram doze meses e, nesse processo, é visível o desenvolvimento das personalidades dos jovens envolvidos e a criação de uma presença cênica, sem abrir mão da diversão até o último instante da apresentação. O desafio é essencial às mudanças de atitude dos jovens aprendizes em relação aos processos artísticos e seus corpos tornam isso visível, pois neles se inscrevem as marcas da experiência, como algo que os tocara e estará sempre vivo, mesmo que em suas memórias.

Sonhos em Movimento pode servir de inspiração para professores, para que compreendam a potência do discurso do corpo feito pelos próprios jovens, ao falarem de suas vidas e refletirem coletivamente sobre suas experiências. Desse modo, entendo os discursos proferidos pelos integrantes do elenco do documentário acerca do seu aprendizado a partir do corpo posto em cena como reflexos da riqueza do processo de interação entre eles e com a arte, o que evidencia o caráter educacional do trabalho de Bausch na remontagem de *Kontakthof*.

3.4 A metodologia dos ensaios

Neste tópico dedico atenção aos modos de como os jovens construíram sua relação com a dança-teatro; problematizo a forma de como as ensaiadoras do espetáculo tornaram real a feitura do trabalho, evidenciando o diálogo entre a produção e o elenco, assim como os disparadores educacionais presentes no documentário.

É necessário explicitar que a remontagem do espetáculo com o elenco de jovens difere da realizada por Bausch com seu grupo. A diferença está no

¹⁷ Segue o molde para “minutagem” de depoimentos do documentário: ponto final para hora completa; um apóstrofo para minuto e dois para segundo (exe. 1.23'43”).

processo de criação, pois, com os jovens, não houve a construção inédita de um espetáculo. Não houve participação do elenco na concepção das cenas, na temática e em outras decisões da montagem, procedimento existente no *Tanztheater Wuppertal*, em que os intérpretes são parte essencial de toda a criação. Não que os jovens careçam de protagonismo no processo cênico, mas uma remontagem busca trazer ao presente algo que já foi materializado e já possui determinada história e forma.

Assim sendo, permito-me esboçar uma ressalva a respeito da relação das ensaiadoras com os jovens no que diz respeito ao método de remontagem do espetáculo. Para criar o roteiro de cenas, Endicott e Billet recorreram constantemente ao espetáculo original gravado em vídeo, seja como forma de resgate da memória das cenas, seja como instrumento de auxílio à sua composição. Durante o documentário, elas comentam diversas vezes sobre o desenrolar do processo e suas falas demonstram preocupação com a quantidade de trabalho a ser feito num período de tempo limitado, entretanto, não previram uma etapa inicial de interação entre os jovens, mediada por princípios de dança ou de teatro, que pudesse significar a eles qualquer apropriação prévia ou iniciação às práticas que estavam por vir.

À primeira vista, a opção das ensaiadoras pela condução do processo dessa forma, isenta de experiências prévias menos comprometidas com o espetáculo em si e que viessem a aproximar os jovens da dança-teatro de forma gradual, poderiam levar a rotular o processo como tributário da “pedagogia diretiva”, mas a observação criteriosa do documentário deixa à mostra aspectos relacionais para muito além do autoritarismo, da repetição, da transmissão de coreografias e da mera cobrança de atitudes e gestos na proposta levada a cabo pelas ensaiadoras, revelando um processo cooperativo, recíproco e carregado de sentido para os jovens que o protagonizaram.

Ainda assim, pondero que, do ponto de vista pedagógico, o trabalho teria a ganhar se, antes do envolvimento com as cenas propriamente ditas, os jovens tivessem a oportunidade de estabelecer vínculos entre si, mediados por princípios de criação em dança-teatro, de forma teórico-prática, aliando ação e reflexão.

Cabe esclarecer que o ensino centrado na repetição, caracterizado pela figura do professor transmissor de coreografias, é comum no âmbito educacional da dança “tradicional”. De acordo com a pesquisadora Josiane Corrêa (2012, p. 48), “o profissional que abraça a pedagogia diretiva como central no desenvolvimento da sua prática revela na sua ação (...) um conceito de corpo moldado, disciplinado”. A ideia de corpo moldado está presente no legado de coreógrafos do balé clássico, que trabalhavam com uma noção de reprodução de movimentos tabulados por códigos precisos. No entanto, esse procedimento não acontece com os jovens do documentário. Interpreto o uso de repetição na remontagem como uma estratégia para a recriação das cenas.

O processo de criação mostra jovens que recriam as cenas levando em conta suas possibilidades. A protagonista da versão original não ergue seu esterno ou pronuncia suas falas da mesma forma que a protagonista da remontagem, evidenciando que há criação e não reprodução do que foi feito em 1978. Assim, entendo como simplista a atitude de rotular como diretivo o processo de remontagem de *Kontakthof* com jovens, pois isto invalidaria o caráter pedagógico e emancipatório da experiência vivenciada por eles.

A emancipação a que me refiro está relacionada à possibilidade de fazer arte, sem concessões. Na nossa realidade educacional, na qual o ensino de artes é muitas vezes visto como “luxo”, na qual se questiona constantemente a sua necessidade, quantos indivíduos têm oportunidade de participar de um trabalho dirigido artisticamente de forma criteriosa e responsável? Os jovens orientados por Bausch e sua equipe carregarão as marcas desse aprendizado em suas trajetórias de vida: uma contribuição ímpar para a sua formação como cidadãos autônomos e reflexivos.

Assim, defendo a ideia de que toda remontagem traz uma nova vida ao espetáculo, pois é realizada por outras pessoas, noutro contexto histórico, político e social. É possível considerar que os jovens passaram por um processo com uma condução bastante rigorosa, pois todos os ensaios conduziam a um objetivo: a apresentação de *Kontakthof*, que em si congrega aprendizagens de cunho estético, reflexivo e relacional.

Pelo que observo no documentário, arrisco inferir que a condução dos ensaios por Endicott, Billet e Bausch, embora tivesse um direcionamento específico, ligado ao compromisso de extrair o máximo dos jovens durante sua

performance em cena, evita recorrer a procedimentos de pressão, coação ou punição, valendo-se de uma abordagem pedagógica “interacionista” que favorecesse a entrega dos jovens ao trabalho e possibilitasse a eles ampliar seus discursos e práticas relativos à dança e às questões em foco no espetáculo. Relaciono esse aspecto observado aos estudos de Fernando Becker (2001) referentes à construção de conhecimento a partir de concepções epistemológicas distintas.

Tais estudos levam-me a caracterizar o processo de remontagem de Bausch com os jovens como “interacionista”, pois ele se estabelece em conexão com as necessidades dos aprendizes e tem como ponto de chegada a construção de sentido das cenas pelo grupo de jovens que as recriam através da dança.

De modo geral, as informações sobre o histórico da dança-teatro chegam ao elenco de forma indireta. Não há cenas no registro que exponham conversas que definam a dança-teatro, ou que tratem das suas minúcias. O que se observa mais nitidamente são os processos de ensino e aprendizagem. Em relação à elaboração das cenas, nota-se que elas são mostradas pelas ensaiadoras antes da experimentação pelos jovens. Com o auxílio da gravação, e recorrendo a seus próprios movimentos, elas mostram como a cena deve ser. A partir daí, os jovens dão início ao processo de transposição das cenas para suas corporeidades, buscando adaptar seus corpos e movimentos conforme suas possibilidades, acompanhados constantemente pelas ensaiadoras. Elas impõem constantes desafios às suas capacidades individuais e coletivas, mas ao mesmo tempo os auxiliam a transpor limites e inseguranças evidenciados no decorrer do trabalho. Tal postura pedagógica deixa evidente a ruptura do processo evidenciado no documentário em relação ao modelo diretivo em dança.

Os estudos acerca da dança contemporânea evidenciam o desenvolvimento do caráter autoral, ou seja, destacam a crescente autoria corporal das criações de seus intérpretes, sendo Bausch uma das precursoras desse momento da dança. Nessa perspectiva, considero que o processo artístico implementado pelas ensaiadoras junto aos jovens multiplica os saberes sobre dança.

Como a montagem de *Kontakthof* era o objetivo do encontro com os jovens, houve uma preocupação que eles entendessem a dança-teatro sob seu aspecto empírico, indo para o espaço de trabalho e aprendendo, por cenas, a totalidade do espetáculo. Acredito que, no embrião da ideia da remontagem de Bausch, não havia a preocupação com a forma de condução dos ensaios em relação ao modo pedagógico impresso no processo. A produção também não necessitava pensar a conexão de sua montagem com a educação.

Entretanto, a pedagogia mostra-se como um aspecto inerente ao processo: o documentário evidencia um modelo pedagógico não afeito a posições autoritárias e a fazeres sem reflexão; um processo de ensaio que mostra sua sensibilidade ao expor as relações construídas entre ensaiadoras e elenco, que dialoga com preceitos da pedagogia relacional.

Na visão de Becker (2001, p. 72), a pedagogia relacional liga-se à concepção construtivista de conhecimento. Segundo ele:

Construtivismo significa isto: a ideia de que nada, a rigor, está pronto, acabado, e de que, especialmente, o conhecimento não é dado, em nenhuma instância, como algo terminado – é sempre um leque de possibilidades que podem ou não ser realizadas. É construído pela interação do indivíduo com o meio social [...].

Os estudos de Becker inspiram a pensar que o construtivismo pode ser parte da constituição de uma pedagogia em dança, quando não impõe aos aprendizes formas rígidas de se mover. Em *Sonhos em Movimento*, a interação dos jovens com a dança-teatro constrói novos mundos e não os aprisiona em uma determinada forma de fazer.

A experiência com a dança por parte dos jovens caracterizou-se por meio do aprendizado de sequências coreográficas e de cenas teatrais, que são muitas na peça. No documentário são vistas indicações das ensaiadoras aos jovens até o ensaio geral, o que, em determinado ponto, Bausch mostra temer, pois chama a atenção para a importância da autonomia, lembrando os bailarinos-atores que não teriam a presença das ensaiadoras dizendo-lhes o que fazer no momento real da troca com os espectadores.

As formas de como Bausch e as ensaiadoras se referem ao trabalho levam o elenco a um despertar da sua sensibilidade, provocando-o a construir outras formas de se ver e de se mover em cena. Bausch (*Sonhos*, 1:19'59") estimula os jovens a relacionarem-se abertamente com a apresentação:

O que pode dar errado? Nada pode dar errado. E se eles fizerem algum erro, que problema tem? Eu acho muito incrível toda essa tentativa deles. E também me toca que eles tenham ficado tão envolvidos. Eles fizeram tudo com muito prazer e se tornaram um grupo unido. Isso me alegra.

A relação harmoniosa e de confiança foi o mote para que a dança-teatro entrasse nas vidas dos jovens, revelada no documentário através do incentivo recebido por eles, que lhes levou a superar limites e ampliar capacidades.

Em suma, o processo de criação de *Kontakthof* apresenta um laboratório conduzido por artistas com uma experiência sólida e uma proposta definida em mente, que criaram formas de compartilhar seus conhecimentos artísticos com pessoas sem experiência formal em dança.

3.5 Dos ensaios à apresentação

Enfoco aqui o processo de recepção dos jovens à dinâmica dos ensaios durante a construção da peça. Como inferido anteriormente, o trabalho constituiu-se a partir da aprendizagem e apropriação de cenas já existentes, que adquiriram novos sentidos, pois estavam sendo feitas por outras pessoas. Discorro sobre as reflexões dos jovens ao longo do documentário, a partir da apreciação de momentos em que eles expuseram seus pontos de vista sobre a condução do processo.

De modo geral, *Sonhos em Movimento* não apresenta conflitos oriundos da relação diretor e elenco, contudo, existem problemáticas em relação a determinados aspectos das cenas, como agressões, beijos e também ao propósito da montagem. As cenas que eles não conseguiam realizar de pronto, davam motivos a conversas, nas quais os jovens expunham suas posições. Como por exemplo, a cena em que uma menina grita com todos pedindo mais vigor nos movimentos, como se os mandasse realizar a coreografia conforme sua vontade.

A jovem relata a sua dificuldade de realizar a cena, alegando que os propósitos da sua personagem eram muito distantes do seu cotidiano, pois não costumava agir dessa forma em relação a seus amigos. Vê-se que os obstáculos eram referentes ao sentido da cena, pois em algumas situações os participantes não tinham experiências de vida para compreender o que era pedido. O não entendimento dos jovens é explicitado no documentário quando

um deles toma a palavra e diz a Bausch que sente dificuldade de estar em situações que ele não entende o significado, e tampouco a coreografia, enquanto Bausch e as ensaiadoras ouvem com atenção os seus anseios.

Como observador do documentário, com o olhar detido aos seus elementos pedagógicos, constato que as ensaiadoras esmiúçam as cenas, explicam, para além do “como” agir (marcações e tempos de movimentos), os significados da ação, o sentimento a ser expressado.

O jovem que as questiona está correto ao afirmar que se sente perdido por falta de orientação, pois, até determinado momento do processo de ensaio, não é dito ao elenco que *Kontakthof* aborda relações entre homens e mulheres, enfoca buscas e desencontros sentimentais numa sociedade individualista.

Ou seja, havia lacunas entre os jovens e o universo da dança-teatro, que talvez pudessem, quem sabe, ter sido preenchidas num pré-processo de ensaios, que se propusesse a instrumentalizar os participantes auxiliando-os a elaborar noções sobre dança e teatro e a subjetivar suas ações em cena. Dessa forma, penso que haveria mais propriedade dos jovens em relação a determinados elementos constitutivos do espetáculo, tais como, presença, improvisação, contracenação e tantos outros. Ou seja, no caso do processo de *Kontakthof*, esses elementos formais do teatro e da dança foram sendo elaborados a partir das cenas da peça, num aprender/fazendo diretamente relacionado às necessidades da montagem e dos seus realizadores.

Conforme observei a partir dos depoimentos dos jovens no registro, as reações do elenco perante o ensaio demonstram gratidão e confiança como sentimentos recorrentes. Ao comparar a postura dos jovens do início ao final do processo, é nítido que a disciplina dos encontros os transformou. Alguns comentam sobre o fato de não encararem a criação de forma séria no começo e que, no presente momento, não conseguiam viver sem o convívio com as ensaiadoras e com os colegas.

A formação desse grupo fez com que eles pudessem aprender a se entregar à arte e refletissem sobre a complexidade do processo artístico: um aprendizado que demanda um envolvimento diferenciado, semeado pela produção do espetáculo.

Como professor, observo o quão difícil é cativar os jovens e envolvê-los efetivamente num processo artístico. Pode-se dizer que houve uma tomada de

consciência por parte do elenco, através de uma emancipação perante o fazer artístico. De acordo com Becker (2001, p. 42):

Tomada de consciência significa apropriar-se dos mecanismos da própria ação, ou seja, o avanço do sujeito na direção do objeto, a possibilidade de o sujeito avançar no sentido de apreender o mundo, de construir o mundo, de transformar o mundo que está aí, se dá na precisa medida que ele apreende a si mesmo como sujeito, que ele aprende a sua prática, sua ação.

Quando um processo pedagógico tem por objetivo uma apresentação aberta ao público, existe o preparo dos envolvidos a este momento. A meu ver, é esse o objetivo do documentário: retratar o passo a passo do trabalho de Bausch e dos jovens.

3.6 A noção de “experiência” a partir de narrativas dos jovens

Neste trabalho, a problematização da noção de experiência faz-se a partir de articulações entre estudos de teóricos do campo da filosofia, como o espanhol Jorge Larrosa e o francês Michel Foucault, este, sob interpretação do pesquisador norte-americano Timothy O’leary. O olhar a tais referentes busca tecer considerações a respeito do ato de narrar experiências, tendo por base a contribuição do ensaísta e filósofo alemão, Walter Benjamin. Nesse sentido, considera-se a narração um ato posterior ao acontecimento denominado experiência, tornada possível somente após a reflexão perante o experienciado.

Para Larrosa (2011), a experiência está ligada a ações fora de nosso controle, momentos que nos atravessam no encontro com o outro, como em uma improvisação teatral, durante a qual o ator desconhece qual será a reação de seu companheiro de cena perante seus gestos, movimentos ou falas.

A experiência supõe, em primeiro lugar, um acontecimento, ou dito de outro modo, o passar de algo que não sou eu. E “algo que não sou eu” significa também algo que não depende de mim, que não é uma projeção de mim mesmo, que não é resultado de minhas palavras, nem de minhas ideias, nem de minhas representações, nem de meus sentimentos, nem de meus projetos, nem de minhas intenções, que não depende nem do meu saber, nem de meu poder, nem de minha vontade (Larrosa, 2011, p. 5).

A ideia da experiência surgir do encontro leva a pensar que o ser humano não é protagonista daquilo que pode arrebatá-lo e colocá-lo em estado distinto do cotidiano. Como em momentos em que nos deixamos levar pelo entusiasmo ao ouvirmos certa canção em língua estrangeira, cujo significado

não compreendemos, ao nos depararmos com um ipê roxo florido, ou com pedras seculares no chão de uma cidade andaluza. Situações independentes do nosso controle de afetação, nas quais o afeto por elas provocado não pode ser explicado pela simples lógica de fatos.

Larrosa (2015) lança-se à tarefa de desmistificar o uso excessivo e, ao mesmo tempo, o descaso com a palavra “experiência”. A expressão excesso remete a algo que se tem ou se faz demais, e tem como exemplo o entendimento de experiência ser aquilo que “nos passa”. Nesse caso, é preciso abertura para que não nos limitemos somente a essa resposta, pois a experiência, por mais teorizada que seja, caracteriza também aquilo que é pele, que acontece no íntimo de cada ser. Nesse sentido, temos a reflexão do próprio Larrosa (2015, p. 43): “Pessoalmente, tentei soar a palavra experiência perto da palavra vida, ou melhor, de um modo mais preciso, perto da palavra existência. A experiência seria o modo de habitar o mundo de um ser que existe [...]”. Com isso, o autor ressalta a sutileza de não conceituar a palavra e sim deixá-la fluir.

Outra importante referência à noção de experiência é encontrada nos escritos de O’leary (2008) sobre a obra de Foucault. Conforme o autor, Foucault compreende a experiência como algo extremo, uma situação limite, ainda não vivida e sem precedentes, caracterizada por ações alheias ao sujeito.

Para Foucault, o sujeito é um ser de experiências transformadoras. A partir do acontecimento experiencial, o sujeito move-se em direção a algo que não era e não lograria ser, caso isso não acontecesse, ação que constituiria uma situação limítrofe, de mudança. A transformação surge a partir de “uma experiência que nos arranca de nós mesmos e nos deixa diferente daquilo que éramos antes” (Foucault *apud* O’leary, 2008, p. 2).

A vivência de experiências que nos reformulam e que nos dão pistas à compreensão de mudanças em trajetórias de vida significa, na leitura de O’leary sobre Foucault, uma abertura de portas significativa de uma virada de rumo do ser. A mudança de rumo é tida como uma ação posterior ao acontecimento da experiência, pois acontece a partir da saída do sujeito de si a fim de refletir sobre o que lhe aconteceu e sua volta, que possivelmente permite a mudança.

Outra ação implicada à experiência é o ato de compartilhar os seus frutos com outras pessoas, transformando-os em narrativa. Nesse sentido, Benjamin (1993) propõe discussões no campo da escrita literária, expondo aspectos como o crescimento e importância do romance em detrimento da forma narrativa e as características de um narrador e do ato de narrar. A partir dessas colocações, a tomada do autor como referência justifica-se não pela relação de conflito que ele traça entre diferentes vertentes literárias, mas pelo diálogo que ele estabelece entre o ato de narrar e as experiências cotidianas.

Para Benjamin, narrar é compartilhar mais que a própria história, é presentear-la ao outro. A relação entre pessoas, estabelecida através da narração, expande o ambiente de troca. A questão do cuidado com o outro é enfatizada pelo autor em oposição a um ambiente em que as pessoas já não se importam em compartilhar as pequenas coisas que lhes arrebatam no passar dos dias. Seus escritos apontam a importância do jogo entre quem conta e quem escuta, valorizando a experiência narrada para outros. Segundo Benjamin (1993, p. 197-198)

Uma experiência quase cotidiana nos impõe a exigência dessa distância e desse ângulo de observação. É a experiência de que a arte de narrar está em vias de extinção. São cada vez mais raras as pessoas que sabem narrar devidamente. [...]. É como se estivéssemos privados de uma faculdade que nos parecia segura e inalienável: a faculdade de intercambiar experiências.

O autor faz uma pertinente crítica às formas de sociabilidade do seu tempo. Para ele, os seres humanos construíram um ambiente em que trocam informações sem qualquer tipo de envolvimento. Numa realidade em que “nada está a serviço da narrativa e sim da informação” (Benjamin, 1993, p. 203), a experiência da narração conduz os sujeitos a ultrapassar o simples ato de informar. Nesse contexto, o ato de narrar, de compartilhar experiências, pode significar o encontro com a memória, “a mais épica de todas as faculdades” (Benjamin, 1993, p. 210). Ou seja, quando narramos, não estamos somente informando algo a alguém, mas provocando uma troca de afetações. A provocação das lembranças perante a expressão a outros daquilo que nos move funciona como um ato sensível de partilha que pulveriza as relações burocráticas que estabelecemos na sucessão dos dias.

Os estudos do filósofo George Agamben acerca da política e da estética na contemporaneidade expõem também a problemática da transmissão de

histórias no contexto atual. Para o autor, “o contemporâneo deixou incapaz o ser de fazer e transmitir experiências” (Agamben, 2005, p. 21). Ou seja, assim como Benjamin, Agamben entende que sofremos pela falta de comunicação sobre acontecimentos cotidianos.

O encontro das ideias desses autores, tecidas aqui de forma experimental, constitui um ponto de partida para vislumbrar que o acontecimento de experiências é potencializado pelo compartilhamento através da narração. Nesse sentido, compreende-se o campo da arte como um espaço de compartilhamento sensível, propulsor de mudanças na realidade de artistas e espectadores, pois os transporta (ou possibilita que se abra uma porta) para o lúdico da existência.

3.6.1 A narração como escrita de si e como experiência

Nesta parte do trabalho, reflito sobre o sentido de alguns depoimentos do elenco no documentário *Sonhos em Movimento*, compreendendo-os como narração de experiências. Ou seja, enfoco as formas de como jovens transformaram em narração o que viveram no processo de ensaios.

De modo geral, as narrativas dos jovens trazem reflexões ligadas a uma visão mais imediatista dos acontecimentos, pois os depoimentos foram colhidos ao mesmo tempo em que ensaiavam, sem espaço temporal para que o aprendizado fosse decantado. Contudo, suas reflexões indicam aspectos potentes revelados a partir da experiência com dança-teatro, tais como a desinibição na vida cotidiana e a possibilidade de virem a ser mais sociáveis e apreciadores de arte.

Ao refletir sobre os ensaios, um jovem explicita a compreensão de suas experiências: “Tenho de admitir que teve impacto em mim, porque eu costumava ser uma pessoa tímida e agora quando fazemos esta peça abrimos-nos, após algum tempo. Fazendo teatro você acaba se soltando” (Sonhos, 1.20’).

Observe-se que o depoimento revela uma postura comum aos sujeitos da sala de aula: a postura fechada, retraída. Tal característica aparece muitas vezes como barreira para a relação entre professor e aluno e alunos entre si, como tentativa do jovem de mostrar controle de seu envolvimento até se sentir confiante e poder se abrir. Todavia, inspirado por Foucault, relaciono a vivência

desses jovens com o processo de ensaios a uma experiência limite. Suas vidas foram transformadas quando deixaram de ser somente aprendizes e foram desafiados a colocar-se numa atmosfera profissional, plena de compromissos e exigências. A experiência limite para eles pode ser interpretada como a criação de uma nova realidade de vida, a artística.

Outro depoimento contém palavras que se somam à ideia de transformação através de uma experiência que pode ser considerada limite: “Eu no início não fazia ideia de onde estava. Ainda estava armado, só fazia o que queria. Mas já mudei por causa da Pina Bausch. Estou muito orgulhoso de mim próprio” (Sonhos, 38’58”). O depoimento parece misturar o pensar sobre o que o jovem era anteriormente à experiência e o que passou a ser, devido à fricção entre seu próprio querer e o querer do outro. Observa-se que a experiência com dança-teatro possibilitou a ele despir-se de pré-julgamentos sobre os outros e sobre si mesmo.

Acredito que a timidez pode ser compreendida como um comportamento construído socialmente, através de conceitos pré-estabelecidos sobre o que é “correto”, “normal” (e, logo, aceito pela sociedade em geral), e sobre o que deve ser evitado, ou coibido em espaços de convívio. Da mesma forma, sinto que a arte pode ser pensada como um intervalo, um “respiro” a ser experimentado, capaz de potencializar o sujeito para reflexões não feitas diariamente. Assim, são postos em xeque muitos preconceitos em relação à arte e suas possibilidades, como, por exemplo: o de que a arte não é um bem para todos os indivíduos, pois demanda condições prévias e implica altos custos; o de que nem todos os indivíduos podem aprender a dançar, ou a atuar, por não possuírem corpos ideais, aptidões, ou talentos inatos; e tantos outros boicotes senso comum. Um jovem do elenco de Bausch refere-se a esse aspecto:

Pensava que dançar não era para mim. Mas no dia anterior, vi o filme “Bily Eliot”, vi que o personagem ficou muito famoso e pensei que poderia arrepender-me se não fosse até lá. E depois fui lá, e gostei muito, é sensacional. Agora, sinto-me sortudo por tê-lo feito (Sonhos, 05’35”).

Na nossa sociedade, especialmente no meio escolar, a timidez costuma ser vista como falta de confiança em si, acarretando muitas dificuldades de relacionamento entre pares; e entre os jovens participantes do documentário a

visão não era diferente. Mas seus depoimentos revelam que o fazer artístico lhes possibilitou expandir horizontes e apropriarem-se de seus próprios atos, tornando-os mais confiantes e seguros para exporem seus sentimentos perante o grupo. Como diz uma intérprete do espetáculo: “Já não sou tão tímida. Tornei-me muito mais confiante neste tempo” (Sonhos, 1.20’40”).

Os depoimentos a seguir evidenciam a relação de aprendizado a partir da experiência dos jovens com as ensaiadoras e com Bausch, e mostram o que ficou da relação afetuosa, por vezes também exigente, construída no espaço de criação do espetáculo: “Quando tivemos a primeira reunião, me senti tão insegura. Não sabia o que esperar. A primeira conversa na escola foi bastante descontraída, mas depois tudo mudou” (Sonhos, 13’16”). A mudança a qual a jovem se refere parece ter-se dado em função do convívio equilibrado entre descontração e trabalho. Por mais que o ambiente de ensaio fosse repleto de amigos e houvesse espaço para o divertimento, havia um grande desafio a ser enfrentado. Nesse contexto, descontração e disciplina encontraram-se e caracterizam uma atmosfera em que o compromisso com o que é produzido torna-se um acordo no fazer artístico. Ou seja, a construção artística dos jovens gerou um envolvimento/vínculo com os fazeres de uma companhia de dança-teatro. Como expressa outra pessoa do processo:

Não fazia ideia do que esperar. Pensei que dançaria um pouco e logo veria como aconteceria. Lá com minha melhor amiga, conheceríamos gente nova, era essa minha ideia, até começarem os ensaios. Então percebemos que era sério (Sonhos, 14’46”).

Há também depoimentos de participantes da montagem que relevam suas percepções sobre o contato com a dança-teatro. Tais relatos abarcam a construção de novos mundos existenciais, como caminhos possíveis, bem como a dificuldade encontrada na composição das cenas: “Acho difícil identificar-me com a obra, porque não foi criada por nós. Tem a ver com questões que a Sra. Bausch colocou a seus bailarinos. Há que senti-lo e eu não o sinto” (Sonhos, 11’41”).

Essa narrativa levanta uma problemática importante: participar de um processo cênico desde sua criação e compreender as peculiaridades de uma remontagem, na qual experiências de outros artistas precisam ser ressignificadas, apropriadas. As premissas de Foucault possibilitam pensar na

proposta de sentir o mundo de outras pessoas e de operar uma transformação de quem somos a partir de determinada experiência.

O depoimento da jovem que desempenhou o papel de protagonista do espetáculo parece representar o pensamento de todos os participantes da experiência, pois é nítida a relação afetiva construída entre eles e a produção do evento: “Levei algum tempo para dar um abraço apertado na Jo (uma das ensaiadoras) e a confiar nela. Embora nunca sentisse que ela pudesse me enganar, mas levo tempo a ganhar confiança e confidenciar-me com alguém” (Sonhos, 51’50”).

Sob essa óptica, fazer arte é confiar no outro, pois dificilmente algo acontece no âmbito individual; mesmo num espetáculo com um só ator em cena, é necessário alguém que o veja de fora, que o ilumine, e que o assista. No campo das Artes Cênicas nada se faz sozinho, pois, em última hipótese, é necessário o espectador, sem o qual a cena não faz sentido, não acontece.

Larrosa (2011) considera que a experiência é algo que não podemos influenciar, pois é gerada através da relação com o mundo, com as outras pessoas que, na interação com nossa existência, transformam momentos de troca em aprendizado. Assim, o ato de confiar é compreendido como inerente à arte. Nessa perspectiva, evidencia-se a instância poética de *Sonhos em Movimento*.

As reflexões sobre experiência aqui trazidas representam uma interpretação conferida à relação dos jovens do documentário com a dança-teatro. Relação que era distinta no processo de criação de Bausch com sua companhia, que criava a dramaturgia de seus espetáculos a partir das experiências de vida do elenco. Essa forma de criação cênica gera outro tipo de contato com a experiência; uma relação em que o artista constrói e reconstrói sua experiência ao dançar.

Ao assistir ao documentário, fui atravessado pela forma de como se constituiu a criação de um espetáculo com jovens que nunca haviam passado por um processo formativo em Artes Cênicas. Suas narrativas sobre o processo pelo qual passaram são tão vivas no registro que me motivaram a estudá-lo. Por fim, relaciono esses atravessamentos ao pensar de Benjamin (1993, p. 201) sobre a função narrativa: “O narrador retira da experiência o que ele conta [...]. E a incorpora as coisas narradas às experiências de seus

ouvintes”. Desse modo, fui afetado pelo mergulho dos jovens na arte e tal encontro sensível certamente aconteceu por meio das narrativas das suas experiências com as propostas de dança-teatro de Pina Bausch.

4. DANÇA-TEATRO E SUAS POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS

Este capítulo trata das relações entre dança, teatro e educação, com ênfase no processo artístico. Os argumentos, aqui apresentados, tentam traçar noções de construção de conhecimento, por meio de processos formativos emancipatórios, de sujeitos. Para isto, serão apontados pesquisadores do campo da pedagogia, de distintas linhas, e filósofos com pensamentos voltados à educação e à arte. Juntamente ao olhar pedagógico serão postos em evidência os elementos dos processos artísticos e os disparadores de criação de Bausch para alicerçar uma oficina experimental de dança-teatro.

4.1 Artes Cênicas e construção de conhecimento sensível

O subcapítulo desenvolve-se através da problematização de noções encontradas no escrito de Jacques Rancière (2005), relacionando-as às vertentes artísticas da dança e do teatro.

Para Rancière, partilha é tudo aquilo que podemos compartilhar infinitas vezes. Refere-se a algo que é produzido e distribuído pelo indivíduo, sendo uma ação individual que alcança o comum ao ser posta em difusão na sociedade. Portanto, nas palavras do autor, a partilha está intimamente ligada às noções de sociedade, política e ética.

Uma partilha do sensível fixa, portanto, ao mesmo tempo, um *comum* partilhado e partes exclusivas. Essa repartição das partes e dos lugares se funda numa partilha de espaços, tempos e tipos de atividades que determina propriamente a maneira como um *comum* se presta à participação e como uns e outros tomam parte nessa partilha (Rancière, 2005, p. 15).

Nessa perspectiva, a partilha do sensível soa como um poder a ser exercido no espaço social e ofertado a todos os cidadãos, como algo que acontece de maneira comunitária, em um local de entrecruzamentos de saberes. Entretanto, a eficácia da ideia é passível de discussão a partir das imperfeições éticas de qualquer sociedade. Falhas que são geridas pelos modos de organização política de tais meios.

Rancière (2005, p. 16) faz uma analogia para explicar o acesso aos bens culturais na Grécia antiga. Por meio do contato com textos de Platão, Rancière relata que os artesãos não tinham liberdade – ou tempo – para usufruírem de

outros elementos sociais que não seu ofício: fornecer mão de obra à *polis*, o que a eles constituía-se como o ideal de sua participação na sociedade. Pode-se diretamente transpor a realidade milenar, exposta por Platão, aos dias atuais, pois a sociedade capitalista, de forma cada vez menos velada, parece impor aos trabalhadores que reconheçam seu lugar e limitem-se a gerar lucro; enquanto o poder público e a iniciativa privada preconizam: “não pense em crise, trabalhe!”.

As reflexões de Rancière sobre os escritos de Platão levam-me a questionar as possibilidades de emancipação intelectual e cultural das classes oprimidas, diante das imposições a que são submetidas no mundo do trabalho, como o cerceamento do seu direito à pausa e a privação de experiências sensíveis e de respiro poético no seu cotidiano. A noção de partilha do sensível nos:

[...] faz ver quem pode tomar parte no comum em função daquilo que faz, do tempo e do espaço em que essa atividade se exerce. Assim, ter aquela “ocupação” define competências ou incompetências para o comum. Define o fato de ser ou não visível num espaço comum (Rancière, p. 16).

Para Rancière, a partilha do sensível também pode ser compreendida como a possibilidade do cidadão ter acesso ao sensível, o que não ocorre somente através de bens materiais: fruição artística, a reflexão sobre a política e, sobretudo, a sua própria existência, fator que liga os escritos de Rancière à noção de estética.

A estética pode ser entendida como o reconhecimento por meio do intelecto daquilo que possuiu o caráter de belo na arte, segundo um ramo da filosofia, bem como as ferramentas do sujeito para pensar sua ligação com o espaço em que vive e as formas de como se relaciona com o belo da vida. A relação com a arte está presente de forma categórica nos escritos de Rancière. Para ele: “As práticas artísticas são ‘maneiras de fazer’ que intervêm na distribuição geral das maneiras de fazer e nas suas relações com maneiras de ser e formas de visibilidade” (Rancière, 2005, p. 17).

Portanto, a esta reflexão é caro o entendimento da estética como uma possibilidade de emancipação do sujeito perante os jogos de saber e poder vigentes em seu cotidiano; e a educação estética do cidadão é um caminho para ultrapassar tais problemáticas. “É esse modo específico de habitação do

mundo sensível que deve ser desenvolvido pela ‘educação estética’ para formar homens capazes de viver numa comunidade política livre” (Rancière, 2005, p. 39).

Rancière apoia-se nos escritos de Schiller para transcender a ideia de equilíbrio entre razão e sensibilidade. Nessa perspectiva, o espaço social é compreendido como meio de construção comum da troca de saberes. Algo que, para Schiller, por meio de inferências, está ligado à educação e, para Rancière, acontece através dela, mas também de outros campos, onde se insere a arte.

Na obra *A partilha do sensível* (2005), a arte é representada pelas vertentes da pintura, da palavra escrita, literária e do que, para o filósofo, ganha o nome de artes vivas, contemplando as artes performativas, que incluem a dança e o teatro.

Para o autor, a arte possibilita ao sujeito ingressar em um processo de conhecimento expandido de si mesmo, que não se faz somente através da sua identidade laboral e das suas formas de geração de capital para o mercado.

[...] a prática artística não é a exterioridade do trabalho, mas sua forma de visibilidade deslocada. A partilha democrática do sensível faz do trabalhador um ser duplo. Ela tira o artesão do “seu” lugar, o espaço das discussões públicas e na identidade do cidadão deliberante” (Rancière, 2005, p. 65).

Essa ideia contrapõe-se à visão trazida anteriormente, sobre o artesão da Grécia antiga, que era impedido de pousar o olhar em outros campos, a não ser o campo de trabalho; assim como ressignifica o espaço da arte nessa abertura de mundos que se liga à noção de produção da sensibilidade. Ao considerar que a arte coloca o trabalhador em uma posição múltipla – em que se pode trabalhar e ao mesmo tempo partilhar do espaço de decisões políticas ou até mesmo consumir arte – Rancière (2005) relaciona a emancipação cultural e intelectual a um poder de praticar a estética da sua existência.

O autor aponta minúcias de sua compreensão sobre o fazer artístico no que diz respeito ao seu processo de produção, e aborda a produção em arte como conhecimento em si. Para ele, os saberes que constituem a obra artística são anteriores ao produto final e que há outros níveis de sensibilidade além da expectativa, como contemplar artefatos artísticos, como uma pintura, uma escultura.

Produzir une ao ato de fabricar e o de tornar visível, define uma nova relação entre o fazer e o ver. A arte antecipa o trabalho porque ela realiza o princípio dele: a transformação da matéria sensível em apresentação a si da comunidade (Rancière, 2005, p. 67).

Produzir revela, portanto, uma partilha do sensível ligada ao que acontece no convívio entre pessoas que se propõem a esse trabalho. Esse convívio é carregado de saberes que compõem e revelam ao sujeito em ação a possibilidade de construir por si elementos que contrapõem a ideia de que a arte não pode ser para todos. É nesse sentido que Rancière coloca o fazer artístico ligado à produção de emancipação. Segundo ele, o artista representa aquele que pode ocupar dois espaços de conhecimento: o de receptor de saberes externos que constituem o sujeito, e o de produtor de conhecimento sensível.

A partir desses autores pode-se dizer que as artes e seus processos de feitura provocam a conscientização de seus meios de produção aos indivíduos, e que tais fazeres tomam outras proporções quando postos em cena, em galerias de arte e nas ruas. A exposição é a partilha do sensível para Rancière. Sua tese é que a arte deveria soar: “[...] como transformação do pensamento em experiência sensível da comunidade” (Rancière, 2005, p. 67). Assim, experienciar arte é adentrar em um universo sensível que ainda hoje é pouco explorado na sociedade.

O estudo de Rancière leva a refletir sobre a quem é concedido o poder estetização de existência, a quem é dado o direito de ser “dono” de suas escolhas e de ter acesso à arte. Com isso, é plausível pensar que Rancière traz em seu discurso formas poéticas e políticas de tratar o acesso a distintos saberes. Em suma, acredito que *A partilha do sensível* corresponda à possibilidade do sujeito ter os caminhos abertos aos bens materiais e imateriais presentes na sociedade.

4.1.1 A partilha sensível de processos formativos em Artes Cênicas

Através da reflexão a seguir busco estabelecer relações entre a partilha do sensível e transformações possíveis ao sujeito em contato com processos de formação em dança ou teatro.

Os processos formativos em Artes Cênicas são constituídos por ações pedagógicas organizadas para possibilitar a constituição de saberes

pertencentes ao campo da cena artística. A palavra formação conecta-se à ação do docente em partilhar sua forma didática de compreender determinado fazer artístico, na questão de produção (composição coreográfica, cena teatral, etc.). Bem como, o acontecimento que se dá quando pessoas se disponibilizam a experimentar processos de construção de saberes em determinada área, em espaços educacionais formais e informais.

Desse modo, a partilha do sensível caracteriza-se como a possibilidade de transformação a partir de uma experiência pedagógica. A transformação referida não possui ligações com pensamentos utópicos ou místicos ligados à transcendência do estado de espírito do sujeito, mas sim à sua mudança real, visível na construção social, que se desprende de suas prerrogativas individuais para deixar-se contaminar pelo outro de forma sensível, ou seja, não praticada convencionalmente no dia-a-dia.

Num modelo de sociedade cada vez mais individualista, no qual se valoriza o acúmulo de informações em detrimento do conhecimento advindo da experiência, é preciso saber reconhecer as mais diferentes manifestações da teatralidade presentes na cultura e distinguir os seus fazeres, de modo a incentivar a construção de novas narrativas sobre o mundo e a ampliar as possibilidades de reconhecimento entre os seres humanos (Santos, 2012, p. 116).

Relaciono essa colocação da pesquisadora Vera Lúcia Bertoni dos Santos aos preceitos de Rancière: ambos referem-se aos meios de produção (Santos, no teatro e Rancière, em uma produção artística mais genérica) como dispositivos de abertura para a compreensão do mundo social de forma reflexiva e mais ampliada.

A constituição de um espaço artístico onde processos de construções de novas narrativas sobre quem se é está ligada à partilha do sensível e à construção de conhecimento. Esse tipo de saber é um conhecimento sensível, capaz de produzir novas compreensões de existência através da arte.

As vertentes artísticas da dança contemporânea e das práticas teatrais, em seus desdobramentos pedagógicos, abarcam preceitos artísticos levantados por Rancière (2005), problematizados anteriormente, acerca de uma nova formação do sensível em um espaço de aprendizagem, contribuindo com o entendimento dos processos de formação como modo sensível de construção de conhecimento.

A dança, de modo geral, em suas formulações teórica e prática, envolve noções que ultrapassam as discussões sobre um corpo dançante específico. A história da dança, referida aqui por uma limitada linha do tempo, desde manifestações mais tradicionais, pareceu primar por um tipo específico de corpo e por formulações rígidas de passos, sequências e espetáculos. Porém, a dança contemporânea significou ruptura com tais preceitos.

Compreendo a dança contemporânea como um viés de construção de conhecimento ao campo da dança, pois ela traz em seu cerne noções de emancipação sobre o corpo-sujeito dançante. A problematização sobre “quem pode dançar” é pulsante nessa vertente. E quais seriam as respostas possíveis a essa questão? Todo corpo é um corpo dançante. E o aprendizado dessa possibilidade vai de encontro aos preconceitos estabelecidos na sociedade, como, por exemplo, a inserção de homens como dançarinos, o uso de outros moveres corporais e tantos outros. O pesquisador Odailso Berté (2015, p. 134) caracteriza outros aspectos da dança contemporânea: “[...] o que o corpo faz em cena não remete diretamente aos exercícios físicos e às práticas de movimento através dos quais desenvolve suas habilidades, como é o caso do balé clássico, por exemplo”. A ideia de um “corpo contemporâneo”, por si só, significa uma ruptura sensível e aponta para construção de novos saberes no campo da dança.

Assim, a dança contemporânea possui elementos de partilha comum que podem ser apreendidos. A pesquisadora Neusa Kleinubing (2011, p. 8) discorre a respeito de tais pontos em um de seus escritos sobre produção de conhecimento em dança:

[...] acreditamos ser possível a todo sujeito experimentar a dança, então, podemos visualizá-la como processo capaz de potencializar as possibilidades de cada corpo/sujeito. Nesse caminho, surge uma nova e ampla perspectiva ao fazer dança, qual seja, o respeito às possibilidades e limitações de cada corpo e a instauração de diferentes sentidos e significados pelos diferentes corpos que dançam.

Reflieto sobre os aspectos dissertados em relação à corporeidade na dança, trazendo minhas vivências: considero-me disponível ao jogo na dança, porém, estou acima do peso considerado “ideal” para um bailarino (clássico ou de dança moderna). Tal desconformidade em relação a padrões exigidos pelas vertentes da dança foi por mim sentida quando jovem, porém, já adulto,

encontrei laços sensíveis de ligação com a dança contemporânea, que possibilitaram ver-me como um bailarino, e até mesmo coreógrafo de um solo que caracterizo como um experimento de dança-teatro. Reflito sobre isto num artigo no qual abordo o conceito de autonomia relacionado ao processo de criação em dança.

Diversas foram minhas questões. Algumas iam contra o experimentar, pois eu pensava não estar apto a tratar, a utilizar o legado de Bausch como inspiração artística. Sim, por medo. Medo de não conseguir algo significativo, ou por não ter as qualidades ideais de um bailarino. Mas se a própria Pina Bausch acreditava em uma dança para todos, transformei esse desassossego em força para estimular a criação de um solo (Cabral, 2016, p. 293).

O entendimento entre os fazeres da dança contemporânea e a lógica sensível da partilha, proposta por Rancière, parece materializar-se quando se associa à questão de conquista de novas visões de si. Isto porque, ao expor a emancipação de um sujeito que se permite ser produtor de algo que lhe era alheio, tem-se uma expansão de horizontes realizada através de um processo formativo em dança. Dessa forma, é possível imaginar que a transposição do ato de produzir em dança para concepções pedagógicas e para espaços de construção de conhecimento nessas áreas, relaciona-se intimamente com a premissa de educação sensível.

A ultrapassagem da compreensão de que bailarinos são somente aqueles profissionais preparados com um determinado padrão de corpo, que ocupam os palcos, permite a partilha de uma ideia de acessibilidade ao universo da dança. O acesso não padronizado a premissas coreográficas pode caracterizar uma dança, pois essa não precisa estar ligada aos cânones do balé clássico e permite que as pessoas possam experimentar a arte, em suas diferentes formas, sem a necessidade de encaminharem suas vidas profissionais e laborais para essa área.

Outros aspectos de construção de conhecimento são visíveis na dança. Exemplo disso é a noção da criação, ligada às experiências pessoais dos bailarinos – premissa que ganha espaço e experimentação crescentes na dança contemporânea:

A proposta de renovação da Dança Moderna balizada pela busca de novos repertórios de movimento é redimensionada na dança contemporânea a partir da co-existência de infinitas estéticas dançadas. Essas estéticas refletem as histórias e crenças de cada dançarino e a valorização dessas. Busca-se a “autoria” da dança, isto é, é menos requerido um repertório comum de movimentos e mais a

singularidade desses e de ideias que dão forma aos processos dançados, sendo estes, outra característica desse modo de fazer e pensar a dança na atualidade (Kleinubing, 2011, p. 8).

Kleinubing atribui à dança contemporânea um caráter de diálogo com as necessidades do criador e do mundo, possibilitando a expansão de horizontes sobre quem se é. No âmbito escolar, o ensino dessa vertente da dança estaria relacionado ao ato de estimular a criatividade e o senso crítico do estudante por meio dos discursos da dança contemporânea que prezam por movimentos sem padrão determinado, que levam em conta as limitações e potencialidades de cada indivíduo, que se propõe a criar laços dramáticos com a sociedade vigente e a conferir espaço para experimentos cênicos de cunho biográfico.

Em suma, a dança contemporânea propõe que:

Inventar uma linguagem, de facto, já não significa manipular um material preexistente, mas criar esse mesmo material, justificando artisticamente a sua gênese e comprometendo nesse empreendimento o sujeito, ao mesmo tempo produtor e leitor da sua própria matéria (Louppe, 2012, p. 64).

As ideias de Laurence Louppe, assim como as dos demais teóricos de dança referenciados neste trabalho, expressam a minha visão acerca do processo de construção de conhecimento sensível na dança contemporânea.

Da mesma forma, as práticas teatrais também carregam consigo evidências de produção de conhecimento sensível. Alguns estudos no campo da Pedagogia do Teatro consideram o jogo uma das mais importantes noções para construção de conhecimento em teatro. Através do jogo o aluno/jogador é impulsionado a experimentar um estado favorável à criação de universos ficcionais.

Santos enfoca três vertentes distintas de jogos: o jogo simbólico, o jogo teatral e o jogo dramático. O jogo simbólico, compreendido a partir da teoria construtivista de Jean Piaget, é uma conduta espontânea característica da infância, através da qual “[...] as crianças expressam e comunicam suas visões de mundo” (Santos, 2012, p. 41), criando universos fictícios nos quais assume diferentes papéis sociais e experimenta ações e reações que observa do mundo adulto. Ao passo que as demais vertentes são modalidades de improvisação conduzidas por um orientador, com propósitos específicos relacionados à aprendizagem do teatro.

O jogo teatral, termo cunhado pela diretora e professora de teatro norteamericana Viola Spolin, designa uma proposta metodológica de ensino e aprendizagem do teatro, destinada "a crianças e jovens interessados no teatro improvisacional" (Koudela e Almeida Júnior, 2015, p. 109).

Na sistematização dessa prática é possível divisar a construção de um método no qual, longe de estar submetido a teorias, técnicas ou leis, o atuante se torna artesão de sua própria educação, produzida livremente por ele mesmo, embora dentro dos parâmetros de articulação de uma linguagem artística – o teatro e a *improvisação teatral* (Koudela e Almeida Júnior, 2015, p. 109).

O jogo dramático, por sua vez, na acepção que interessa particularmente a este trabalho, proveniente de estudos de autores franceses como Léon Chancerel e, mais recentemente, Jean-Pierre Ryngaert, compreende

[...] uma metodologia teatral fundamentada na improvisação teatral, que não se subordina ao texto literário, não privilegia a apresentação de um produto e tampouco se destina a formar atores virtuosos; pelo contrário, prima pela valorização do processo de trabalho como um todo (Santos, 2012, p. 22).

Pode-se inferir que as práticas do jogo teatral e do jogo dramático reforçam a ideia de partilha de saberes que correspondem ao universo cênico formal transposto aos saberes construídos durante o processo de trabalho no espaço escolar. Essa transposição possibilita ao aluno construir conhecimento relativo às artes da cena como em um laboratório de criação coletiva, onde o erro é permitido e, não havendo pressão para se chegar a um produto acabado, se aprende a valorizar o processo de aprendizagem em todas as suas etapas.

No mesmo viés, tem-se o pensamento de João Pedro Alcantara Gil (2013), também pesquisador do campo da pedagogia do teatro, que acrescenta proposições sobre a produção de conhecimento em teatro exaltando a importância do jogo. O autor compreende o jogo "como criação de situação imaginária" (Gil, 2013, p. 3).

A partir dessas ideias, vislumbro a relação entre o teatro e a possibilidade do sujeito de transpor-se para outras realidades, ocupando espaços distintos de seu modo cotidiano. Tal pensamento dialoga com os princípios de Rancière, que entende que a arte pode levar o cidadão a uma nova visão de partilha dentro da comunidade em que vive. Segundo Gil (2013,

p. 4), esse procedimento teatral revela “relações possíveis do jogo com conhecimentos transformadores, com o propósito de construir uma prática pedagógica emancipadora”.

O teatro, em sua prática pedagógica, é efervescente no que diz respeito a provocações de mover o sujeito a partilhar novas visões de si mesmo, constituindo, assim, novos espaços de existência. De acordo com Santos (2012, p. 25):

A construção de conhecimento no teatro está ligada ao “compromisso com a promoção da experiência teatral (fazer e fruir, agir e refletir) de qualidade – instância privilegiada de interação de crianças e jovens com os aspectos lúdicos, estéticos e éticos do teatro, capaz de propiciar a ampliação das suas concepções sobre o mundo e a conscientização das possibilidades transformadoras de suas ações.

Essa reflexão representa a forma como vejo a potencialidade da partilha sensível em processos formativos em Artes Cênicas. Recorro aos escritos de Rancière pela força de suas palavras e por sua forma poética de condução de ideais, que me fazem acreditar no poder da arte de abrir portas e modificar, mesmo que em fagulhas, a realidade das pessoas. Ademais, sinto que os autores do campo da Pedagogia da Dança e do Teatro, citados até então, reforçam a crença de que a arte é um movimento emancipatório do sujeito perante si e o mundo.

4.2 Um processo educacional na dança-teatro

Na intenção de problematizar os elementos pedagógicos presentes nos princípios e práticas concebidos por Bausch, centro o meu olhar nos processos de ensaio da companhia *Tanztheater Wuppertal* e na transposição das premissas que constituíam esse trabalho como modos possíveis de conduzir processos formativos experimentais em dança-teatro. Premissas que a meu ver reforçam as ideias desenvolvidas no item anterior sobre a arte como construção de conhecimento sensível.

O propósito aqui não é, de forma alguma, de reproduzir os passos da companhia alemã de dança-teatro, até mesmo porque suas vivências relacionam-se e pertencem às histórias de vida dos integrantes da companhia. Todavia, é a partir da busca por práticas pedagógicas que dialoguem com a cena contemporânea que fricciono as relações entre dança-teatro e educação.

Passo, então a uma breve reflexão a respeito dos procedimentos de estímulo à criação comuns no trabalho de Bausch, na intenção de aguçar o “olhar pedagógico” sobre as práticas em foco neste trabalho.

A reflexão apresenta-se em três momentos: a explicação de algumas minúcias dos processos de ensaios da companhia; a referência à proposta de uso de experiências de vida de seus membros (que nomeio “disparadores pedagógicos”), como dramaturgia na cena; e a apresentação de algumas notas para uma pedagogia experimental em dança-teatro, com inspiração na concepção interacionista de construção de conhecimento.

4.2.1 Perguntas de Bausch

De acordo com alguns estudiosos do universo de criação bauschiano, o chamado “método das perguntas” destaca-se como principal estratégia de criação de dramaturgia, muito embora a própria Bausch não tivesse propriamente cunhado ou adotado o termo, talvez por não querer fixar ou cristalizar uma forma para referir-se aos seus métodos de acesso às narrativas pessoais dos artistas com os quais trabalhava. Ela preferia pensar no seu trabalho – e deseja-se aqui seguir este pensamento – como um diálogo com a vida. Assim, as perguntas formuladas por Bausch aos integrantes de sua companhia funcionavam como aproximação artística para compreensão do que seus parceiros de criação entendiam sobre si.

[...] vejo os movimentos da dança de Pina Bausch e seus dançarinos, densos de afetos, prenes de traços subjetivos, encharcados de vivências e experiências, coloridos por histórias e cotidianos. Ouso imaginar e arrisco dizer que o que move a dança de Pina Bausch são os afetos (Berté, 2015, p. 74).

Nessa perspectiva, as perguntas para criação de danças poderiam constituir uma não dança, um gesto, uma palavra, uma negação à tarefa, mas a experimentação deveria existir para conferir existência a cada trabalho. Essa dança é oriunda das questões trazidas por Bausch. O processo de ensaio de Bausch junto à sua companhia constitui-se, como mencionado anteriormente, a partir de respostas decorrentes dos questionamentos direcionados aos integrantes do grupo.

O método das perguntas, utilizado por Pina Bausch, pode ser visto como uma investigação que busca revelar, resgatar e recriar as experiências que estão inscritas nos corpos dos bailarinos: suas esperanças, seus desejos e medos, suas diferenças de

comportamento, suas diferentes maneiras de dançar, suas relações com a vida e com as outras pessoas (Silveira, 2013, p. 111).

É possível depreender que tais repostas advenham de elementos encontrados na pausa, em momentos do encontro com o pensamento de cada bailarino-ator perante sua vida, através da fala, da palavra, porque o momento anterior à resposta exigia reflexão.

Bausch propõe-se a desenvolver experimentações artísticas quase desconhecidas de seus colegas de trabalho, como, por exemplo, o uso da palavra e a reflexão sobre a construção subjetiva de cada membro do grupo. A coreógrafa solicitava dos seus bailarinos-atores uma visão individual sobre a cena e um posicionamento reflexivo ao adentrarem novamente em suas experiências de vida, o que diferenciava seu processo cênico dos realizados na história da dança, até então.

O processo criativo do espetáculo de Barba Azul, realizado em 1977, revela as primeiras fagulhas desse procedimento de perguntas. Após os questionamentos, os artistas da companhia tinham a tarefa de pensar numa improvisação individual, e em alguns momentos coletiva, destinada à observação, de seus colegas e da diretora, que possibilitasse a resposta ao estímulo da criação. Os estímulos eram diversos, podendo ser de origem sonora (musical), verbal, imagética, dentre outras. Como bem exemplifica Fernandes (2000, p. 48), ao lembrar que Bausch na intenção de “induzir à contribuição criativa destes [...] apresenta-lhes uma palavra”.

Ainda, sobre o processo de improvisos oriundos de perguntas e respostas, o estudo de Leonetta Bentivoglio (1994, p. 28) apresenta outros exemplos sobre as provocações de Bausch: “Estar prevenidos contra tudo e contra todos; afastar sentimento de culpa; que rituais gostaria de transmitir; o que acha que outros querem mudar em você”. Na criação de Barba Azul, estes são exemplos da aproximação realizada por Bausch, em relação às experiências pessoais dos integrantes do grupo.

Nesse processo, quando o tempo de improvisação finaliza, acontece a apresentação do material criado para Bausch. Desse trabalho surgem os “momentos” do espetáculo e, agregados a eles, as sequências coreográficas elaboradas pela coreógrafa. Assim, pode-se inferir que a experiência pessoal dos bailarinos-atores está em permanente construção. No momento da criação,

a identidade deles é convidada a participar de mais uma mudança, como diria Melucci (2004): ela está ganhando novos horizontes e encontra-se em processo de mutação.

No espetáculo *Bandeneon* (1980) encontram-se uma das primeiras referências sobre a opção pelo abandono de uma dramaturgia clássica, ou seja, de uma obra dramaturgicamente no sentido estrito do termo. Com isso, o trabalho, do coletivo de dança-teatro explora outros elementos de experiências pessoais, que passam a ser investigadas como possível material cênico. Neste caso, o tema “medo” é explorado através de indagações sobre o que desperta, ou desencadeia tal sentimento nos bailarinos-atores.

Em relação a esta maneira de encarar a criação cênica, alguns estudos relatam a complexidade do processo de construção dos espetáculos, por envolver o trabalho com as limitações emocionais dos artistas e se dispor a transformar obstáculos e dificuldades em material para a criação. “Pina suscita instigantes percepções acerca de como os movimentos afetivos dos corpos podem ser explicitados e deliberadamente convocados a ocupar lugar na criação de dança” (Berté, 2015, p. 74).

Fernandes (2000, p. 49) refere-se a um momento dos ensaios de *Bandeneon*, em que um membro do coletivo se nega a responder a Bausch, sob a alegação de não estar disposto a acessar suas lembranças e não querer chorar nas improvisações. Mesmo considerando que, no decorrer do processo de ensaios, o bailarino-ator tenha conseguido dar vazão aos seus sentimentos e se disposto ao autoconhecimento, o exemplo deixa muito evidente a complexidade dos desafios que se apresentam aos artistas nesse tipo de processo.

Juliana Silveira (2010) esclarece outro ponto da contribuição dos ensaios da companhia à produção de conhecimento, a partir da experiência de seus membros. Em quais espaços os artistas teriam a possibilidade de estabelecer, mesmo em situação de conflito, uma aproximação com sua identidade? A arte proporcionou aos artistas do *Tanztheater Wuppertal* essa relação através de uma prática constante de revelar-se ao grupo, à sua diretora e, por fim, aos espectadores, que, a seu modo, também modificaram suas experiências ao assistir a vida em cena nos espetáculos de Bausch.

A inconstância da vida é um aspecto impresso no processo de ensaios de Bausch. A companhia parece evitar possuir certezas em seu fazer artístico, principalmente, Bausch, que o conduzia nesse caminho de perguntas. Um dos elementos primordiais para suas construções artísticas, e que funcionava como premissa de Bausch na escolha das pessoas com quem iria trabalhar, é o “deixar-se tocar”. A coreógrafa escolhia seus parceiros de trabalho pela singularidade do artista, pelo jeito de retratar o que é sentimento interno, a partir de um dançar poético e individual, pois tinha por pressuposto de trabalho a subjetividade dos membros do grupo, que conferem poder à sua obra. Logo, as perguntas que fazia aos bailarinos-atores como motes de criação, nos ensaios, cunhavam um universo sutil, de aproximação entre o que era perguntado e o que era dito. A vida era posta, então, em seu caráter processual. Os momentos de criação constituíam-se como tempos de crise, de gestação, pois às vezes se tornava difícil por parte dos artistas da companhia “tocar” em certos pontos de suas trajetórias de vida.

O processo não é fácil. Implica uma confiança mútua muito grande. Implica disponibilidade para se dar, se expor, e entregar a matéria da sua intimidade como matéria de criação de um espetáculo que é depois apresentado a um público (Galhós, 2010, p. 132).

Em relação ao momento da criação, ou seja, ao período das respostas, processado na medida das possibilidades individuais dos bailarinos-atores, considera-se que “o importante é que cada um responda de acordo com aquilo que realmente sente, mesmo que demore um mês” (Galhós, 2010, p.127). O período de construção dos espetáculos caracterizava o tempo de procura interior, por externar o que move cada artista perante as questões levantadas por Bausch. A vida exposta nos ensaios necessitava de tempo para transformar-se em experimento cênico; e esse tempo era respeitado como parte fundante da criação.

Em cada montagem, os ensaios seguiam interpelados por aproximadamente trezentas perguntas (Bentivoglio, 1994); e, ao final de três meses, o grupo possuía um arsenal de informações que remetiam a múltiplas experiências dos seus integrantes. Transcorrido o processo de improvisação, a construção do espetáculo cabia à Bausch, que o concebia conforme seus desejos e propósitos da montagem em específico. As cenas eram construídas

com algumas das narrativas enunciadas, mescladas a movimentos e situações idealizadas pela diretora.

Compreendo o processo de criação de Bausch como a essência da discussão sobre uma pedagogia de criação focada na experiência de vida dos seus criadores; e o período de perguntas e respostas, como uma das formas principais na construção de conhecimento sensível na dança-teatro. No espaço de ensaio, as identidades afloram, juntamente com as memórias e narrativas de cada artista.

Em relação ao processo criativo de Bausch, Pedro Simon (2014, p. 3) refere-se à importância de sua metodologia de ensaio:

Há uma disseminação do pluralismo das memórias e experiências que se misturam na dança-teatro, coreografada a partir do que se tem de materiais individuais, mas que ao mesmo tempo tem a singularidade destacada e dissolvida em todo o grupo. Todo esse processo é realizado através de questionamentos individuais que suscitam os atores a se entregarem a uma linguagem interior que é comum a todos e ao mesmo tempo desconhecida.

Nessa perspectiva, Simon identifica na obra de Bausch um universo procurando desmascarar-se: a escrita dramaturgical da coreógrafa é embasada nesse despir-se, nesse jogo que se estabelece entre o cotidiano e o espetacular levados à cena.

Salienta-se que as perguntas de Bausch nos ensaios não servem simplesmente para expor o que atordoa ou motiva as pessoas no mundo, por isso, a ideia de não levar o processo de Bausch a um *status* de trabalho terapêutico. A dança-teatro está engajada na reflexão e não somente na exposição de sentimentos e identidades. O refletir liga-se à ação da arte do elenco, um construir se reconstruindo.

Sobre este processo, cabe mencionar a entrega do indivíduo ao conhecer-se. A integrante do grupo Anne Martin expõe um interessante posicionamento sobre o processo de trabalho vivido no grupo: “Nós não podemos nos separar de nós mesmos: a nossa vida privada passa a fazer parte deste tipo de trabalho, de modo absoluto”. (*In Bentivoglio, 1994, p.26*). A colocação da artista leva a pensar que a atmosfera entre a vida pessoal e a vida privada tendem fundir-se no decorrer do processo de ensaios; e que a experiência vivenciada transforma sua visão do que é arte. Enfim, ela não mais distingue onde se encontra a vida, se na cena ou na própria existência. Na

dança-teatro de Bausch, o processo de ensaios propicia essas ações a partir de uma dramaturgia própria, uma construção viva de experiências reais dos bailarinos-atores. A companhia move-se através desse conhecimento, problematiza-o, esmiúça-o, transformando-o em elemento cênico.

Numa entrevista, Bausch explicita um comentário feito por livre associação, através do qual se pode compreender o significado do uso das experiências do elenco como dramaturgia, ou da busca por ela:

Na realidade, o que gosto de fazer é sobretudo aproveitar o que as pessoas são, e é bonito descobri-lo em conjunto. [...] Há muitas pessoas que têm qualquer coisa a dizer e eu sinto que posso fazer coisas com elas. (Bausch *in* Bentivoglio, 1994, p. 26).

O legado artístico de Bausch constitui um raro exemplo de ambiente de criação e sociabilidade composto por questões complexas, não somente artísticas, envoltas na realidade tanto de sua diretora como de cada um dos seus bailarinos-atores.

A exposição e discussão sobre premissas de trabalho e procedimentos de ensaios de Bausch tem por propósito fundamentar o discurso que possibilite um olhar pedagógico à dança-teatro, que torne evidente o potencial dessa vertente da dança como construção de conhecimento. Para discutir essas questões, alio-me à interpretação de Berté sobre a construção cênica de Bausch. O autor acredita que os processos formativos em dança podem se inspirar em Bausch porque ela representa

[...] um fazer-pensar criativo-pedagógico em dança que reconhece as diferentes formas de aprendizado cultural que os corpos já trazem consigo ao virem para a aula de dança e/ou para o processo de criação (Berté, 2015, p.141).

Esse excerto tem por objetivo explicitar que modos de criação artística, ao serem ressignificados ou ampliados para uma poética educacional, produzem formas para que outras pessoas tenham acesso a determinado elemento cultural e possam dialogar com ele a partir das bagagens identitárias que as compõem como sujeitos.

Destarte, compreender a dança-teatro de Bausch como elemento educacional significa acréscimo ao campo da pedagogia das Artes Cênicas, pela possibilidade de nortear processos formativos nessa vertente artística, pois o encontro de meu olhar e as vozes dos autores que o fundamentam propõem um outro modo de pensar a dança-teatro. Isso porque acredito que,

por meio de suas montagens com jovens e também com idosos, Bausch tenha dado passos em direção à educação. De acordo com Medeiros (2012, p. 62), nas propostas de Bausch com não artistas vemos

[...] a comunidade falando para comunidade, questionando o que é arte e quem são os “verdadeiros artistas, colocando todos no mesmo nível e mostrando que a verdadeira poesia está no que há de mais humano em cada um de nós.

Compreender o legado de Bausch e a dança-teatro sob o ponto de vista educacional representa uma contribuição na forma de partilha do sensível (Rancière, 2005). Assim como pensar uma proposta direcionada a jovens, com base na dança-teatro e a partir das suas experiências de vida, é uma atitude de democratizar o acesso a fazeres e saberes artísticos aparentemente distantes da sua cultura.

Para finalizar, reafirmo a importância de estudos dedicados à aprendizagem por meio de princípios e práticas da cena contemporânea, pois eles representam um importante diálogo e respiro nas didáticas de ensino de arte. Compreendo o trabalho de Bausch como um precioso aporte educacional, que pode vir a inspirar processos de criação e de conhecimento em diferentes campos do saber e em diversas formas da arte. Pois, assim como Berté (2015, p. 180), acredito na

[...] criação e o ensino de arte/dança pautados em processos pedagógicos que ajudem os corpos a perceberem que não são apenas recipientes de normas e conteúdo, mas mídias-mediações-imagens de suas histórias, de suas experiências, de seu contexto, tempo e cultura, podem instaurar formas de autoconhecimento, políticas de representação e reconhecimento capazes de subverter e rearticular normativas de gênero, preceitos religiosos, educacionais e morais através do desenvolvimento de posicionamentos críticos, criativos e performativos.

4.3 Notas para uma oficina de dança-teatro

Apresento aqui uma proposta de oficina direcionada a jovens estudantes, envolvendo princípios pedagógicos apontados anteriormente. As notas apresentam-se como um roteiro a ser seguido por professoras e professores. Assim, o escrevo no futuro, podendo ser utilizado como um planejamento de ensino. Mas antes saliento que a proposta pedagógica aqui delineada não caracteriza um modelo fechado ou uma sequência estanque de atividades, ou mesmo um método a ser seguido. Vislumbro a possibilidade de

que cada docente que com ela se depare possa transpor seus princípios e práticas à realidade da sua sala de aula e a desejos dos seus sujeitos, tendo em vista as características e peculiaridades de cada espaço de ensino e aprendizagem.

O estudo sobre as possibilidades pedagógicas da dança-teatro parte do pressuposto que o fazer artístico de Bausch consiste numa uma bricolagem de vertentes das Artes Cênicas, com foco na dança e no teatro. Assim sendo, antes de abordar aspectos específicos de criação em dança-teatro, faz-se necessário que os participantes da oficina vivenciem aspectos básicos da dança e do teatro. De modo que a primeira etapa da oficina envolve um trabalho de iniciação à dança e ao teatro.

No âmbito da dança, tomo por base aspectos da dança contemporânea, já discutidos nos subcapítulos anteriores, vertente que possibilita a qualquer corpo dançar, sem exigências de corpos ideais e qualidade estética definida de movimentos e considerando as questões que pairam no horizonte da pedagogia em dança. Para as pesquisadoras Fernanda Almeida e Kathya Godoy (2012, p. 2) a pedagogia para dança

[...] propicia a experimentação, no corpo, das possibilidades imaginativas do indivíduo, colaborando com o desenvolvimento, aperfeiçoamento e manutenção da coordenação motora, equilíbrio, atenção, consciência corporal [...].

Assim, as atividades iniciais de dança tendem a promover um despertar dos jovens às propostas de movimentações corporais ligadas à dança contemporânea. Na oficina são trabalhados elementos para a construção de um corpo desperto para atividades artísticas. E a dança contemporânea fornece elementos básicos para a consciência corporal, constituído por diferentes práticas, dentre as quais se destacam além do trabalho com os princípios de tempo, fluxo, espaço e peso: rolamentos no chão; trabalho com as articulações do corpo, de forma espiral; sequências de chão que usam os braços e pernas como amortecedores; formas de conscientizar a motricidade do corpo; experimento em contato improvisação (dois corpos livres para o contato no espaço) e a improvisação. Desse modo, será primordial para uma aproximação em dança que os participantes da oficina criem uma relação com esses princípios.

Os apontamentos descritos não menosprezam a importância da dança, tampouco se relacionam a uma concepção que a enxerga como um auxílio ao trabalho com teatro, sem consciência do vasto campo de conhecimento que abarca. Desse modo, reafirmo meu interesse pela dança contemporânea, através das palavras do pesquisador Airton Tomazzoni (2006, p. 20). Segundo ele, a dança contemporânea não implica “modelo” ou “padrão de corpo ou movimento”. Nessa perspectiva, à qual me filio neste trabalho,

(...) a dança não precisa assombrar por peripécias virtuosas e nem partir da premissa de que há “corpos eleitos”. Na dança contemporânea, a máxima repetida por pedagogos ortodoxos de que “não é tu que escolhes a dança, mas a dança que te escolhe” não tem sustentação. E, dessa forma, pode-se reconhecer a diversidade e estabelecer o diálogo com múltiplos estilos, linguagens e técnicas de treinamento.

Tomazzoni ressalta que, mesmo com toda a liberdade conquistada pela dança contemporânea, não podemos banalizar suas premissas:

A liberdade trazida pela perspectiva da dança contemporânea não dispensa ideias fortes e a inventividade das grandes obras de qualquer forma artística, nem um domínio técnico (ainda que isso não caiba mais apenas nas esferas do aprendizado de passos corretos). A dança contemporânea evidencia que escolhas estéticas revelam posturas éticas. Numa época de tantas barbáries impostas ao corpo, é preciso recuperar esta ética quando se escolhe fazer arte com o corpo – seja o seu, seja (principalmente) o dos outros. (Tomazzoni, 2006, p. 21).

Essas considerações levam a pensar na sensibilidade e delicadeza que cercam a preparação de um espaço e de uma proposta de ensino que possibilitem a outras pessoas a construção de saberes acerca do corpo e do movimento. As premissas pedagógicas em dança aqui dispostas dialogam com as iniciativas já citadas e com a transcrição dos saberes que vivenciei como estudante de dança e bailarino, caracterizando assim uma didática própria de ensino.

A ideia aqui é mesclar disparadores pedagógicos de ambas as áreas artísticas, do teatro e da dança, para lograr um processo de iniciação a noções básicas dessas vertentes da arte.

O teatro, em função dos vínculos estreitos que tende a estabelecer com a vida cotidiana, envolve a expansão do imaginário, através de práticas de jogo, improvisação e contracenação, que colaboram para obtenção de repertório por parte dos participantes. Sua narrativa prima por retratar

acontecimentos da existência humana (Brook, 2002) de forma condensada. Portanto, as noções teatrais que compõem a oficina de dança-teatro focam-se no objetivo de provocar os participantes a criar cenas através de improvisações e também a partir de textos dramáticos; e, neste caso, a literatura dramática constitui um elemento pedagógico fundamental dos encontros.

A improvisação teatral, como exercício do acaso, é a essência do trabalho proposto. Através dela busca-se produzir a autonomia criativa, o estado do momento presente, do teatro centrado em ações rápidas e por diversas vezes vindas de maneira instantânea.

A sistematização dos jogos teatrais de Spolin (2010) constitui a base do trabalho com os jovens iniciantes. Sua maneira de organizar as sessões de trabalho em etapas de conhecimento e desenvolvimento teatral proporciona uma forte inspiração para o planejamento das atividades aqui pretendidas. Os conceitos de jogo e improvisação são caros ao período de instrumentalização da oficina. O jogo em aula pode ser tratado, como o elemento de conexão entre as pessoas e o teatro, de exposição e contracenação.

A partir da experimentação de aspectos fundamentais da dança e do teatro, bem como da fusão entre as premissas dessas duas formas de arte, torna-se possível aos participantes experimentarem-se na dança-teatro, o que ocorre na transposição do que compreendo como núcleo do legado de Bausch para o contexto pedagógico. Os procedimentos para essa transposição são extraídos dos registros sobre os ensaios de sua companhia.

Pode-se dizer que, na dança-teatro, o sujeito é convidado a expor-se para, com isso, criar novas percepções sobre si. Na concepção que pretendo enfatizar, um dos princípios pedagógicos centrais na dança-teatro é transformar subjetividades em cena, construindo conhecimento a partir de experiências extraídas do cotidiano.

“Para a criação de uma peça, Pina Bausch fazia mais de cem perguntas aos bailarinos. Todas as respostas eram anotadas e registradas em vídeo” (Silveira, 2013, p. 100). Logo, sendo as narrativas pessoais o mote do processo de Bausch, é preciso estabelecer como ter acesso a elas.

No trabalho de dança-teatro em sala de aula, junto a jovens estudantes, surgem alguns desafios: como estabelecer uma atmosfera de contato sutil com as narrativas pessoais dos alunos, para criar uma relação de troca sensível

entre eles? De que formas explicitar a importância do resgate da memória e sua potência cênica?

Na minha prática pedagógica tenho buscado estabelecer relações de cumplicidade e respeito com os alunos, que extrapolem o espaço da sala de aula e possibilite que nos conheçamos, que saibamos o que se passa em nossas vidas, para que possamos refletir sobre elas no decorrer do processo. Essa relação é fundamental para que possamos utilizar as experiências pessoais de cada um de maneira improvisacional, tanto as dos discentes como as minhas, visto que faço parte do grupo.

Nos momentos dedicados ao acesso às memórias dos sujeitos da oficina, as narrativas são colhidas como instrumentos de improvisação, pois, conforme relatado anteriormente, se espera que os alunos já tenham construído noções de dança-teatro.

Na proposta de oficina a ser elaborada a partir das reflexões sobre o trabalho de Bausch (que agora se esboça), os participantes serão estimulados a narrar livremente suas experiências, permitindo ao imaginário trazer-lhes conflitos e discussões pertinentes às suas vontades. O professor, ou condutor, ficará atento às formas de como os jovens expressarão possíveis elementos para criação de narrativas pessoais.

Uma das premissas de Bausch em sua poética é conhecer como as pessoas se concebem reflexivamente dentro da sociedade. No caso da oficina, proponho iniciar por um artifício para lograr jogos cênicos com os participantes, que consiste na exposição da intenção do trabalho, tal seja: partir da vivência de cada aluno perante sua vida e sobre a sociedade em que vive.

Conversar abertamente, esclarecendo possíveis dúvidas, é o primeiro passo para aproximar os participantes do trabalho e angariar a confiança deles. Os interesses da iniciativa são revelados de forma ética, com vistas a esclarecer os objetivos de um trabalho experimental envolvendo a dança-teatro e explicar preceitos, referências e benefícios dessa prática.

Feito isto, instaura-se um primeiro momento, que consiste em provocar a memória para criação de cenas. Sánchez (2010) refere-se ao trabalho de Bausch como uma religação das lembranças de quem somos e também como uma reconstrução de tais pertencimentos por meio do mergulho no que a autora chama de "dramaturgia da memória". Sendo assim, o que alicerça a

oficina é um acordo sensível de transpor memórias, fagulhas identitárias, para um espaço de aprendizagem e troca comum.

Atividade 1 – O que eu vejo de você

A atividade envolve dois participantes atores, posicionados um de frente para o outro, e os espectadores, que assistem o seu desenrolar. Os participantes respiram juntos algumas vezes e conectam seus olhares. O foco¹⁸ do exercício, que se alterna entre os parceiros de dupla, é narrar, verbalizar, o que vê no colega que está em sua frente, podendo olhá-lo de cima a baixo, sem preocupação com o tempo. Nessa primeira etapa só podem ser ditos os elementos reais que compõem visualmente a pessoa, como por exemplo: cabelos crespos, pele negra, vestindo camiseta roxa. Na segunda etapa, a atividade é repetida numa visão imaginária, não ligada à realidade, como, por exemplo, a pessoa estar com um cabelo de lírio azul. Em outro momento, os mesmos participantes são questionados sobre a primeira vez em que se viram, podendo se basear na realidade ou na ficção. A atividade tende a tornar-se cada vez mais abstrata, evidenciando o imaginário de cada um e a poesia da interação entre a dupla. Para quem assiste é um grande presente poder ver seus colegas a partir de características pessoais reais adentrarem a um universo ficcional.

Atividade 2 – Narrativas corporais

O jogo consiste em propor aos participantes, de forma não invasiva, um mergulho em suas vidas pessoais, pois cabe a eles escolherem formas de se exporem corporalmente, por meio de metáforas, suas vivências cotidianas. A proposta tem início a partir da seguinte provocação: “como lembro do primeiro momento de solidão que senti”. Eles ficam livres pelo espaço da sala para explorar o movimento de seus corpos a partir da premissa do jogo. Após um tempo de experimento (que pode durar alguns minutos) pede-se a eles que relembrem cinco movimentos ou ações que os marcaram no decorrer da experimentação, para que possam repeti-las e criar uma sequência de movimentos. Ao final da proposta, ocorre a exposição dos experimentos

¹⁸ O foco é o que Spolin chama de “Ponto de Concentração”, expressão que, na sua teoria significa a atenção destinada à ação que deve acontecer na improvisação.

individuais para o grupo. Adendo: a atividade pode ser realizada a partir de diversos estímulos. O mote citado no exemplo é apenas um dos trabalhados nas oficinas, e inspira-se nos procedimentos de ensaios de Bausch, sendo o momento inicial de seu trabalho de criação. Aqui o utilizo como elemento pedagógico para o jogo de aproximação entre os alunos e a utilização de experiências pessoais dentro de sala de aula, como uma forma de contato consigo através da arte.

Atividade 3 – O jogo das experiências

Após terem sido mostrados os experimentos da atividade anterior ocorre um momento de diálogo entre as diferentes criações, ou seja, cada narrativa corporal (coreográfica ou não) é posta em jogo com a de outro colega. Dois participantes são solicitados a improvisar, tendo seus cinco movimentos como base para criar uma cena, com foco no contato com o outro. O tema ainda segue o mesmo da atividade anterior. O importante a observar é a polifonia dos sentidos, pois são criados momentos distintos para cada participante, que pode ser mais teatral, ou mais dançado.

Atividade 4 – A criação de um roteiro

Nesta etapa do trabalho procura-se sistematizar os aprendizados anteriores para criação de um experimento contínuo, em que os temas formam uma sequência composta pelas partituras individuais e pelas criações em duplas, e a qual se acrescentam momentos coletivos. Para isso, é necessária uma conversa em grupo, que possibilite aos envolvidos expressarem o que desejam utilizar das improvisações criadas: um diálogo de cunho reflexivo, em que se possa aprofundar as criações, de maneira a tornar o experimento um aprendizado. Feito isso, propõe-se um levantamento de situações sociais em que os alunos queiram expor suas cenas. E, assim, o roteiro é estruturado com a mescla dessas situações e das cenas anteriores.

Atividade 5 – O revisitar

Esta etapa compreende a retomada das criações, postas em relação com a prática da revisitação (passar diversas vezes por elas), para que os participantes apropriem-se dos diversos elementos que compõem o fazer

artístico nas Artes Cênicas. Existe também a possibilidade de mudança do roteiro e a criação de novos *nexos* para as cenas.

Ao final desse bloco de atividades já será possível observar mudanças no entendimento dos participantes sobre o que é estar em cena e trabalhar a partir de experiências pessoais. Cada uma das atividades descritas pode desenvolver-se em mais de um encontro e ser realizada conforme o empenho dos participantes e a evolução do processo de aprendizagem.

Uma oficina experimental em dança-teatro com inspiração bauchiana implica um mergulho em uma prática reflexiva que depende dos sujeitos nela envolvidos. A cada grupo, instaura-se nova atmosfera, pois a dança-teatro de Bausch trabalha dessa maneira, intentando uma ligação com o eu individual, na sua relação com o espaço e com o outro, possibilitando ao sujeito ver a si mesmo e poetizar as suas formas de pensar e agir no mundo por meio da cena e do processo formativo como um todo.

4.4 Um relato vivido

Relatar a vivência da proposta pedagógica em dança-teatro representa olhar ao passado e até mesmo às memórias de um tempo. Desse modo, escrevo rememorando o que sucedeu na oficina, que só foi possível acontecer após a elaboração do planejamento (notas para uma oficina).

A necessidade de partilhar saberes produzidos ao longo do processo de pesquisa materializou-se em uma oficina ministrada por mim no mês de outubro de 2016. O trabalho contou com a colaboração de ex-alunos que fizeram parte de minha trajetória como professor, e que compartilharam o desejo de vivenciar uma proposta pedagógica em dança-teatro (vide Fig.7).

A oficina teve duração de 15 horas e foi organizada em cinco encontros. Os planos de aulas seguiram o roteiro de atividades apresentado anteriormente e o trabalho foi realizado numa sala prática cedida pelo Departamento de Arte Dramática do Instituto de Artes da UFRGS. Tendo por base esse planejamento, os acontecimentos que se desenrolaram nos encontros e os depoimentos dos alunos que dele participaram, proponho-me a problematizar a experiência e a apresentar algumas reflexões possíveis a partir dela.



Figura 7. Compilação de momentos da oficina. Fonte: o autor, 2016.

Os depoimentos dos participantes foram coletados em rodas abertas de conversa realizadas ao término das atividades de cada dia de aula. As conversas iniciavam-se, na maioria das vezes, com uma provocação minha sobre algum aspecto evidenciado na aula: uma descoberta, uma dificuldade, um desafio, um problema, dentre outros.

As falas que aparecem neste texto respeitam os aspectos recorrentes nos discursos, elementos que nomeio de critérios de análise. Tais critérios, assim espero, facilitarão a compreensão dos relatos¹⁹; são eles: saberes construídos e dificuldades no caminho.

4.4.1 Saberes construídos

A apresentação do universo de criação de Bausch aos participantes da oficina iniciou pela exibição do documentário *Sonhos em Movimento* e pela leitura de textos a respeito do processo de criação da coreógrafa.

Após o primeiro contato com materiais teóricos e artísticos sobre a poética cênica de Bausch, lancei para os participantes o seguinte questionamento: o que o documentário e o texto provocaram em vocês?

Dentre as respostas fornecidas, a de AD chamou especial atenção, segundo ela:

Os artistas não eram somente um receptáculo, como diz o texto que a gente leu. Eles trabalhavam com autonomia. A criação dela [Bausch] dava vazão para o artista conhecer quem ele realmente é, isso é muito potente se levado para sala de aula; a questão de se fazer ouvir. A escuta, a compreensão do que tu sentes, o como tu percebes as coisas. A educação é meio precária nesse quesito ainda (AD).

Observe-se que a fala de AD já aponta sua compreensão da transposição das premissas de criação de Bausch para uma poética educacional, aspecto a ser focado mais adiante; e destaque-se a compreensão dela sobre a dança-teatro, como um espaço de autoconhecimento, que gera ao artista possibilidades de construção de conhecimento a partir de si.

A problematização sobre o fazer artístico da companhia, feita pela participante, é possível de ser conectada aos preceitos de “partilha do sensível” de Rancière (2005), pois ao disponibilizar o material a respeito de Bausch, a

¹⁹ Os depoimentos são identificados pelas letras iniciais do nome e sobrenome dos jovens. Vide o modelo do termo de participação na oficina em Apêndice.

oficina propõe-se a diluir as fronteiras entre os saberes da dança-teatro alemã e o cotidiano brasileiro, no qual os jovens participantes se inserem. A partir de nossos encontros tornou-se comum o interesse pela pesquisa das relações entre a dança e o teatro, bem como o fato dos jovens estarem em um momento de vivência pedagógica desses elementos das Artes Cênicas, o que significou ampliação do acesso deles à arte.

Ao serem questionados sobre os aspectos “pedagógicos” evidenciados no documentário, os alunos referiram-se às relações de troca estabelecidas entre as ensaiadoras e os jovens bailarinos, como exemplifica a fala de AD:

Eu lembro que no vídeo alguns jovens diziam que não iam conseguir fazer as cenas, pois estavam preocupados e que eram tímidos. Então, as ensaiadoras iam lá e conversavam com eles. Elas perguntavam o porquê isso os incomodava. A troca entre eles dava uma possibilidade de pensar no outro, criando uma ponte entre eu e o outro (AD).

Processos cênicos tendem a caracterizar um ambiente ímpar para os artistas envolvidos. Há a criação de saberes que somente acontecem em coletivo, pois as adversidades e os êxtases de fazer arte estão ligados a uma construção de diversos corpos. Aprender cedendo, escutando o outro, criando com ele, são consequências de um diálogo humano. O documentário revela pormenores levantados nas conversas da oficina e certamente influenciaram na prática das atividades, como inspiração ou pela materialidade do nosso encontro, que visava criar diálogos com a dança-teatro.

Possibilitar aos alunos reunidos na oficina uma aproximação a elementos da poética de Bausch provocou uma melhor compreensão do que estávamos prestes a experimentar e fortificou as premissas pedagógicas no estudo.

As vivências coletivas da oficina representam um mergulho em algo desconhecido para cada um. Quando volto ao passado e relembro as conversas que tínhamos, coloco-me na posição de problematizar os “saberes” criados por nós. Há um tom de pretensão na ação, mas o encaro como uma contrapartida da pesquisa e além de representar um posicionamento como artista e cidadão.

Uma das nossas conversas teve como mote a seguinte questão: o trabalho que realizamos na oficina contribui para uma educação sensível? A resposta de JCG leva a crer que sim.

Lidar com sentimentos é extremamente libertador. Nós somos oprimidos o tempo inteiro a não expressar nossas emoções. Temos que enclausurar todas as coisas, pois vivemos sempre a mesma rotina. Não temos tempo de dançar um sentimento ou expressar com pernas e braços o que sentimos. Então, a dinâmica pedagógica em dança-teatro é libertadora. É um auxílio para que as pessoas saiam dessa rotina. É importante termos isso nas escolas, para que as pessoas não fiquem enclausuradas dentro de si (JCG).

Um rapaz colabora com a discussão ao falar a respeito do papel da dança e do teatro no desenvolvimento dos jovens:

Atividades como as que vivenciamos são muito importantes na juventude, porque 'eles' querem te impor a não te expressar. E a dança e o teatro na escola podem fazer a gente pensar que se expressar é algo útil e não ruim. Não se expressar faz mal para saúde; se sentir oprimido pode te deixar doente mentalmente e fisicamente. Então, eu acho isso de suma importância no desenvolvimento humano (PM).

O conteúdo desses dois depoimentos remete a questões referentes à “pedagogia da autonomia”, de Paulo Freire (2004, p. 105): “É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade”. A liberdade, segundo Freire, não significa a falta de caminhos, e sim um percurso traçado pela curiosidade de cada sujeito, sem a negação dos saberes que cada um carrega consigo. A liberdade significa dar espaço a quem tem vontade de dizer. As formas de expressar são diversas e a dança-teatro proporciona isso.

Uma das participantes, referindo-se à dinâmica do ensino aprendizagem em dança, expressou sua visão sobre a repetição de movimentos, que geralmente acontece em uma sequência coreográfica:

É muito legal aprendermos os movimentos. E é justamente interessante ver como cada um os adapta a seu jeito, com o peso do seu corpo, com a sua vida. Então, um mesmo movimento pode ser visto de diferentes formas e dançado de vários modos. É muito interessante (AD).

A partir da fala de AD, reflito sobre algumas questões que discuti acerca do trabalho das ensaiadoras da equipe de Bausch na condução do elenco do documentário *Sonhos em Movimento*. E questiono: seria a repetição em dança uma prática meramente reprodutiva, isenta de invenção?

Esse questionamento remete à discussão sobre a composição de coreografias como processo pedagógico na dança contemporânea, enfocada

nos estudos da pesquisadora Luciana Paludo (2015, p. 121), acerca da composição coreográfica em espaços educacionais. Segundo ela,

O processo de aquisição de técnicas de dança requer invenção no corpo do dançarino. As informações precisam ser construídas no corpo. O que é necessário para que essa invenção seja instigada será a maneira com que as informações serão conduzidas em sala de aula.

A autora defende a ideia que a aquisição de “vocabulário de movimentos” de determinada técnica também constitui criação de saberes na dança, e que o próprio ato de improvisar se torna mais eficaz quando quem dança já construiu conhecimento sobre moveres dançantes do corpo. Ou seja: “[...] os processos de composição coreográfica que se realizam a partir de vocabulário de técnicas codificadas também requerem a invenção do aluno na (re) criação de movimentos” (Paludo, 2015, p. 104).

Sob essa perspectiva, compreende-se que um processo de aprendizagem em dança deva incluir tanto a prática de base improvisacional, preponderantemente criativa, mas nem por isso destituída dos saberes preliminarmente construídos pelos seus sujeitos, como a reprodução de movimentos previamente elaborados, predominantemente repetitiva, mas não isenta de inventividade por parte dos corpos que os apropriam.

Nas aulas que compuseram a oficina, a minha ação pedagógica aliou os dois procedimentos de aprendizado em dança, pois procurou mesclar disparadores de movimentos aprendidos na minha trajetória como bailarino, mais codificados, e improvisações livres, nas quais se podia seguir ou não a movimentação anteriormente aprendida.

Dessa forma, o aprendizado de movimentos coreografados revelou-se um caminho educativo para mobilizar os corpos dos alunos, explorar suas potencialidades e conquistar a disponibilidade e a disciplina necessárias ao trabalho de improvisação. E o trabalho nessas duas “frentes” possibilitou a criação de uma atmosfera favorável à exposição individual e à formação do grupo, significando também a diluição da noção tradicionalmente enfatizada na dança, de padronização de corpos e dos movimentos. A fala de AD remete ao ambiente educativo da oficina, no qual aprendemos através da diferença, pois “uma pessoa não se move de forma igual a outra”.

As experiências de sala de aula articuladas aos referenciais da minha pesquisa levam-me a compreender o aprendizado da repetição como um valioso saber no campo das Artes Cênicas, como um ensaio que transforma o espetáculo e dá a possibilidade de aperfeiçoamento do material cênico antes do contato com o público, visto que a repetição não exclui o caráter de construção de conhecimento de quem dança, pelo contrário, se for plena de sentido, tende a alimentar a sua criação.

4.4.2 Dificuldades no caminho

Como era de se esperar, em se tratando de uma aprendizagem nova, os jovens participantes da oficina expressaram em suas falas elementos diversos que representam o universo das dificuldades encontradas por eles no decorrer do trabalho.

De forma geral, eles refletiram sobre a maneira de como se relacionaram com as atividades. No início das conversas, referiam-se a elas atribuindo-lhes adjetivos como “fácil, ou “difícil”. É o que mostra esse fragmento inicial da fala de JCG a respeito do seu desempenho nas atividades: “Eu tenho dificuldade de coordenação, mas vou me adaptando [...]”. Mas se observa, na fala que se segue, que o binarismo das respostas esvaía-se paralelamente com suas lembranças na conversa: “[...] Gosto da ideia de criação da dança-teatro, porque a partir da dança conseguimos achar meios de expressar as coisas de forma não cotidiana”. Ou seja, por mais que a primeira frase do seu depoimento enfatize suas dificuldades, as frases seguintes trazem relações entre o ensino e aprendizagem da dança, suas sensações acerca do que fazíamos naquele dia, fato que aprofundou o teor de nossas discussões.

A cada colega que se expressava surgia um conforto e isso instigava os outros a falarem. Assim, aos poucos construímos diálogos potentes. Exemplo disso é o depoimento de LS sobre os percalços do seu processo de criação.

Eu tive dificuldade em pensar nos movimentos. Juntá-los e fazer pelo menos dois, mas eu tentei fazer os movimentos pensando em como eu agiria se eu estivesse com aqueles sentimentos. O movimento dos braços. Quando eu estou com raiva, eu faço aquilo muito rápido, imprudentemente. Muitas vezes, faço errado as coisas quando estou com raiva. Eu tentei demonstrar isso (LS).

A insegurança foi um tema discutido em quase todos os encontros. O sentimento foi relacionado a situações que nos impossibilitam de agir e fazem

com que o lado racional de uma pessoa seja mais dominante. A racionalidade, a meu ver, aparecia na oficina em momentos nos quais os jovens, ao invés de improvisarem aleatoriamente o enunciado da cena, dedicavam-se a estruturar no pensamento como a cena deveria ser. Como docente, procurei respeitar esses momentos, pois entendo que a insegurança pode ser transformada em cena igualmente. Na efervescência da discussão, uma das participantes presenteia-nos com sua visão:

Em relação à insegurança, eu também tenho. Eu tinha mania de comparar as coisas que eu faço às dos outros. Porém, quando comecei a enxergar que o que eu faço é uma expressão minha, e o que o outro expressa é uma coisa sua, eu melhorei. A comparação que fazemos é o que prejudica e dá margem para a insegurança (AG).

Para outra jovem o maior obstáculo do trabalho com a dança-teatro foi o contato com seus sentimentos, tendo em vista a utilização de memórias como elemento de improviso cênico: “Trabalhar com o sentimento é complicado. Eu não gosto de lidar com o que eu tenho por dentro, mas acho importante uma forma de colocá-los para fora. Dançar o teu sentimento” (JCG). Mesmo com seus receios, a aluna parece vislumbrar as premissas de criação da dança-teatro como relevantes.

A ação dos participantes, de transcender às dificuldades e apostar na relação de construção de conhecimento na dança-teatro, revela que eles compreenderam a relação de protagonismo perante suas escolhas para cena, sendo narradores de suas próprias histórias, e não representantes de um personagem.

Um relato vivido da proposta pedagógica representa uma forma de registrar fagulhas de um aprendizado. Com o passar do tempo, olhar para essas palavras representará a memória de algo que naqueles dias foi caro a todos os envolvidos e preservará as formas pelas quais pensamos sobre dança-teatro, sobre educação, sobre nossos afetos.

No momento presente, me afeta a possibilidade que tive de compartilhar com essas pessoas as descobertas e a parte prática da pesquisa. E, com isso, sinto pulsar o desejo de multiplicar os encontros.

ONDE CHEGAM OS PASSOS?

Chego, então, ao momento de encerrar a reflexão sobre o meu estudo acadêmico, através do qual busquei reunir conhecimentos teóricos e práticos em dança, teatro e educação. E mesmo ciente dos muitos caminhos ainda a explorar nesses campos tão vastos, concluo o trabalho como quem perfaz uma pequena trilha, trazendo uma breve síntese das dificuldades que encontrei no trajeto e das principais aprendizagens que a caminhada me propiciou.

Enfrentei diversas dificuldades nesse caminhar. O desafio de relacionar dança-teatro e educação caracterizou o maior deles. Não encontrei, quer na literatura especializada ou em outros tipos de registro, declarações de Pina Bausch referentes a possíveis preceitos educacionais da sua obra, o que me levou a construir formas criativas de conexão entre autores da Pedagogia da Dança, do Teatro e da Educação e as premissas de criação de Bausch, extraídas de registros fílmicos e de pesquisas sobre o seu trabalho.

As adversidades no caminho fizeram-me ampliar meus saberes acerca dessas áreas de conhecimento. Já a docência significou um mar de possibilidades e apareceu em meu caminho como aprendizado no Mestrado. Não concebo mais o andar dos meus passos sem dialogar com outras pessoas por meio da produção de saberes. Ser professor é estar atento ao que nos rodeia e a dança-teatro como construção de conhecimento impulsiona-me a ver o ser humano na sua complexidade, e pleno de potencialidades.

Destarte, para caminhar para o fechamento da Dissertação, pinço minha memória e traço um apanhando das discussões que se mostram como chaves para compreensão da dança-teatro como conhecimento educacional.

A opção pela A/r/tografia justifica-se na medida em que busco relacionar a minha formação identitária, artística e docente à dança-teatro, e que me inspiro no trabalho de Bausch para pensar abordagens pedagógicas em sala de aula. Esse processo tem por objetivo valorizar o diálogo de concepções pedagógicas ligadas à cena contemporânea. Nesse sentido, considero que a A/r/tografia como metodologia de pesquisa propiciou-me adentrar nas “fagulhas” de memórias da dança-teatro, através dos escritos sobre os processos cênicos e registros em vídeo, realizados por outros pesquisadores e artistas, o que me impulsionou na etapa de criação dos diálogos entre a dança-

teatro e as referências à pedagogia, como também na criação de um roteiro experimental para oficinas em dança-teatro. Ademais, a Autobiografia permitiu-me mergulhar em minhas experiências pessoais, artísticas e docentes, para tecer relações entre o estudo e os passos dados em outros campos de saberes, provocando uma escrita em primeira pessoa embebida de relatos de vida.

Por demasiadas vezes questionei e fui questionado sobre os porquês de uma proposta pedagógica em dança-teatro com jovens. Ao final da escrita, logro inferir que a ideia de pensar a dança-teatro e o conceito de “juventudes” relaciona-se, dentre outros aspectos, ao desejo de entender o jovem que fui. Felizmente, pude vivenciar processos formativos em dança e teatro na escola básica, e tal acontecimento representa muito sobre quem sou. Na juventude, tive oportunidade de sentir as artes da cena como construção de sociabilidades e identidades, fazendo com que meus pertencimentos culturais se expandissem, como uma experiência que me proporcionou certa emancipação cultural.

Dessa forma, pensar as juventudes como público alvo do estudo é acreditar na potência de construção de conhecimento acerca si que os jovens podem produzir ao se depararem com a proposta pedagógica em dança-teatro. Isso porque acredito que processos formativos constituem partilhas de sensibilidades.

No decorrer do processo de pesquisa eu poderia ter sido influenciado por diversas vozes que me desaconselharam a investigar o legado de Bausch e suas relações com a pedagogia, em favor do estudo de referenciais da cultura latino-americana. Nesse sentido, saliento que a opção por estudar a contribuição de Bausch não se deu pelo fato dessa artista pertencer ao universo da cultura europeia, o que certamente significaria desprestigiar referências locais de dança e desprezar valores culturais mais próximos; mas se deu em função do meu desejo de pesquisar a fundo a dança-teatro. De maneira feliz, a minha caminhada foi acompanhada pela minha orientadora, que me deu sua mão e, juntos, desbravamos as discussões e a compreensão da dança-teatro de Bausch como construção de conhecimento. A proposta pedagógica esboçada neste texto pode agora atravessar os muros da

Universidade e encontrar pessoas dispostas a partilhar de um processo formativo experimental em dança-teatro.

Após a rememoração dos pontos principais do estudo, considero que os objetivos traçados foram contemplados durante o desenvolvimento da investigação: extraí dos processos cênicos de Bausch o que denominei de “disparadores pedagógicos”, sendo estes os diversos modos de acesso da coreógrafa à memória de seus colegas de companhia; e inspirei-me, visualizando esse aspecto da construção cênica como elemento pedagógico central no estudo. Com isso, enfatizei o uso desses fragmentos de memória como dramaturgia na dança-teatro e busquei caracterizar o processo como construção de conhecimento.

No intuito de refletir sobre a dança-teatro, busquei identificar as origens e os aspectos históricos de sua prática artística e discorri sobre os elementos teatrais presentes nas cenas do espetáculo *Kontakthof*. Parti do princípio que a problematização do termo favorece a compreensão de que ele representa uma abertura de diálogo entre a dança e as outras vertentes das artes da cena, como é o caso do teatro e de ações performáticas.

De forma abrangente, discuti alguns aspectos do documentário *Sonhos em Movimento*, buscando articular as minhas impressões sobre a obra e os referenciais no campo do teatro, da dança e da educação. Mergulhei nos acontecimentos registrados durante um ano de vida dos participantes do documentário e fiz conexões com meu despertar em relação à arte como poética de existência, pois, de forma semelhante àquela vivenciada pelos jovens do documentário, o meu apreço pelo teatro e pela dança se construiu na juventude, e dentro do espaço escolar. Inspirado nas noções de narração e de experiência, observei o que de afeto existia nos depoimentos do elenco juvenil no que diz respeito ao vivido no processo cênico de *Kontakthof*.

Ao longo dos meses de pesquisa, pensei diversas vezes em como partilhar os saberes em dança-teatro por mim adquiridos, até que decidi realizar uma oficina de dança-teatro com jovens, na qual pudesse colocar em prática as minhas ideias pedagógicas referentes à aprendizagem em dança e em teatro. Nessa intenção, reuni um grupo de jovens dispostos a participar do experimento; propus um trabalho prático referenciado em princípios de dança e do teatro e inspirado em premissas do trabalho criativo de Bausch; e procurei

refletir criticamente sobre o processo vivenciado, a partir dos meus apontamentos e das avaliações dos participantes. De modo geral, penso ter colaborado para a diluição das fronteiras entre a Pedagogia da Dança e do Teatro e propiciado reflexões sobre o processo de conhecimento em artes.

Os disparadores pedagógicos (inspirados nos disparadores de criação de Bausch) em dança-teatro representam minha contribuição ao campo das pedagogias das artes da cena. Ouso dizer que os disparados pedagógicos transcendem as premissas da proposta pedagógica às atividades em dança-teatro, pois podem ser percebidos no convívio entre os jovens nas aulas, em nossa relação pessoal, bem como no fato dos participantes da oficina terem conhecido e trabalhado no espaço da UFRGS. Considero, ainda, que as atmosferas criadas para que proposta acontecesse também constituem disparadores pedagógicos, pois, a partilha das descobertas da pesquisa se mostraram fundidas ao ato de compreender a dança-teatro como aporte pedagógico.

Almejo dar seguimento a estudos de dança-teatro em âmbito acadêmico, pois considero que ainda há muito a pesquisar sobre as relações entre essa vertente artística e a educação, a exemplo das discussões apontadas nesta Dissertação acerca do uso de memórias em cena, tendo em vista a potência de processos formativos em dança-teatro com foco no contato poético-cênico de estudantes do ensino público com suas memórias pessoais.

Por fim, me resta deixar as impressões e os rastros de afetos serem levados ao vento e aos olhares dos possíveis leitores deste trabalho.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. Infância e história. Ensaio sobre a destruição da experiência. In: _____. **Infância e história**. Destruição da experiência e origem da história. Trad. Henrique Burigo. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2005, p. 19-78.

ALMEIDA, Fernanda De Souza. GODOY, Kathya Maria Ayres De. **Prática educativa em dança: reflexões sobre a ação na Escola**. XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas – 2012.

AMARAL, Márcio. **Jovens de periferia e arte de construir a si mesmo**: experiências de amizade, dança e morte. Tese (Doutorado em Educação), UFRGS, Porto Alegre, 2015.

_____. **Culturas juvenis e experiência social modos de ser jovem na periferia**. Dissertação (Mestrado em Educação), UFRGS, Porto Alegre, 2011.

BECKER, Fernando. **Educação e construção de conhecimento**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BENJAMIN, Walter. O narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: _____. **Magia e Técnica, Arte e Política**. [Obras Escolhidas]. Trad. Sergio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1993, p. 197-221.

BENTIVOGLIO, Leonetta. **O teatro de Pina Bausch**. Lisboa: Lito Tejo, 1994.

BERTÉ, Odailso. **Dança Contempop**: corpos, afetos e imagens (mo) vendo-se. Santa Maria: UFSM, 2015.

BROOK, Peter. **A porta aberta**: reflexões sobre a interpretação e o teatro. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

CABRAL, Jeferson. A autonomia como princípio criativo: um olhar para o processo de ensino do Grupo Experimental de Dança. In: Dantas; Ferraz; Tomazzoni. (Org.). **Escritos da Dança 1**: olhares da dança em Porto Alegre. Porto Alegre: Canto - Cultura e Arte, 2016.

CLIMENHAGA, Royd. **Pina Bausch**. New York: Routledge, 2009.

_____. **The Pina Bausch sourcebook**: the making of tanzthater. New York: Routledge, 2013.

COMOLLI, Jean Louis. **Ver e Poder** - a inocência perdida: cinema, televisão e ficção. Belo Horizonte: UFMG, 2008.

CORRÊA, Josiane. **Dança na escola e a construção do co(por)letivo**. Respingos sobre um processo educativo que dança (dançante que educa?). Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas), UFRGS, Porto Alegre. 2012.

DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo. **Juventude e ensino médio**: quem é este aluno que chega à escola. In: _____. Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. P. 101-133.

FÉRAL, Josette. **La teatralidad**: en busca de la especificidad del lenguaje teatral. In: Teatro, teoría y práctica: más allá de las fronteras. Buenos Aires: Gallerna, 2004.

_____. **Por uma poética da performatividade**. Sala Preta, São Paulo, v.8, p.197-210, 2008.

FERNANDES, Ciane. **Pina Bausch e o Wuppertal Tanztheater**: repetição e transformação. São Paulo: Hucitec, 2000.

FERNANDES, Silvia. **Teatralidades Contemporâneas**. In: Teatralidades Contemporâneas. São Paulo: Perspectiva, 2010.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

_____. **Vigiar e Punir**: História da Violência nas Prisões. São Paulo: Vozes, 2001.

FREIRE, Paulo. **A pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

GÁLHOS, Cláudia. **Pina Bausch – sentir mais**. Lisboa: D.Quixote, 2010.

GIL, João Pedro Alcantara. **Da educação artística ao ensino do teatro**: contribuição para crítica à cultura escolar. Revista: Teatro: criação e construção de conhecimento, v.1, n.1, Palmas, jul./dez. 2013.

GIL, José. **Movimento Total**. São Paulo: Iluminuras, 2002.

GRAINER, Christine. KATZ, Helena. Corpo e os processos de comunicação. **Revista Fronteiras**: estudos midiáticos, São Leopoldo: Unisinos, vol.3, n 2, dez, 2001.

IRWIN, Rita. A/r/tografia. In: _____. Dias, Belidison. **Pesquisa Educacional Baseada em Arte: A/r/tografia**. Santa Maria: UFSM, 2013.

KATZ, Helena. Greiner, Christine. Por uma teoria do corpo mídia. In: Greiner, Christine. **O corpo**: pistas para estudos interdisciplinares. São Paulo: Annablume, 2005.

KLEINUBING, Neusa Dendena. **Quais saberes construímos no processo de ensinar e aprender dança? Revisitando bases epistemológicas**. Conexões (Campinas. Online), v. 9, p. 199-218, 2011.

KOUDELA, I e ALMEIDA NETO (Org.) **Léxico de Pedagogia do Teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2015.

LARROSA, Jorge. A experiência e suas linguagens. In:____. **Tremores**. Escritos sobre experiência. Trad. Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica, 2015, p. 35-56.

_____. **Experiência e alteridade em educação**. Reflexão e Ação, vol.9, n.2, 2011, p.04-27.

_____. **A operação ensaio**: sobre o ensaiar e o ensaiar-se no pensamento, na escrita e na vida. Educação e Realidade, v.29, Porto Alegre, 2004.

LOUPPE, Laurence. **Poética da dança contemporânea**. Lisboa: Orfeu Negro, 2012.

MEDEIROS, Marina Milito de. **A utilização do gestual cotidiano em Kontakthof de Pina Bausch** – dançado por três gerações. Campinas: Unicamp, 2012.

_____. PEREIRA, Sayonara. **Pina Bausch, de referência mundial ao trabalho social** – Kontakthof através das gerações. Estúdio artistas sobre outras obras, v. 3, nº 5, 2012.

MELUCCI, Alberto. **O jogo do eu**. São Leopoldo: Unisinos, 2004.

O'LEARY, Timothy. **Foucault, Experience, Literature**. Foucault Studies, nº5, p. 5-25, jan. 2008.

PALUDO, Luciana. **O lugar da coreografia nos cursos de graduação em dança do Rio Grande do Sul, Brasil**. Tese (Doutorado em Educação), UFRGS, Porto Alegre, 2015.

PAVIS, Patrice. **Dicionário de teatro**. São Paulo: Perspectiva, 1999.

PINA. Direção: Wim Wenders. Nue Road Movies Berlin, Alemanha, 2010. 100 min, 3D digital.

PINHEIRO, Leandro R. **Identidades em narrativa**: práticas e reflexividades na periferia. Jundiaí: Paco Editorial, 2015.

RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível**: estética e política. São Paulo: 34, 2005.

REGUILLO, Rossana. **Culturas juveniles**: formas políticas del desencanto. Bogotá: Norma, 2000.

SÁNCHEZ, Lícia Maria Moraes. **A dramaturgia da memória no teatro-dança**. São Paulo: Perspectiva, 2010.

SANTOS, Vera Lúcia Bertoni dos. **Shakespeare Enfarinhado**: estudos sobre teatro, jogo e aprendizagem - Col. Pedagogia do Teatro. São Paulo: Hucitec, 2012.

SERVOS, Nobert. **Pina Bausch**. Dance Theatre. Munich: K.Kieser,2008.

SILVEIRA, Juliana. **Dramaturgia na dança-teatro de Pina Bausch**. Dissertação (Mestrado em Artes) -Escola de Belas Artes, UFMG, Belo Horizonte,2009.

_____. MUNIZ, Mariana. **Pina Bausch e Tanztheater Wuppertal**: processos de criação e dispositivos de composição (1973 a 2009). Revista Moringa, v.4, n.2, João Pessoa, jul./dez, 2013.

SIMON, Pedro Gonçalves de Araújo. **Corpos em movimentos a partir do olhar de Pina Bausch** – construindo modos de dançar. UFG, Goiás, 2015.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro**. São Paulo: Perspectiva,2010.

SONHOS EM MOVIMENTO. Direção: Anne Linsel e Rainer Hoffman: Imovision, Berlim, 2010, 1:29', (89min).

TOMAZZONI, Airton. **Esta tal de dança contemporânea**. Aplauso Cultura em Revista, n.70, p.20-21, dez. 2005.

APÊNDICE

Termo de participação na pesquisa

Em nome da pesquisa “Dança-Teatro com Jovens”, realizada no Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, venho pedir o consentimento dos responsáveis pelos participantes para o desenvolvimento de uma proposta pedagógica em dança-teatro. A oficina acontecerá no prédio do Departamento de Arte Dramática da UFRGS, localizado na Rua General Vitorino 255, no centro da cidade. Os encontros serão realizados todos os sábados do mês de outubro, começando às 9h e encerrando às 12h.

Ademais, a assinatura do termo implica na liberação no uso de imagem e som dos participantes nos registros produzidos como dados para a pesquisa.

Assinatura e RG do participante

Assinatura e RG do responsável