

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
ESCOLA DE BELAS ARTES
Curso de Graduação em Dança – Licenciatura

Isadora França Franco Brandão

JOGOS COMO DISPOSITIVO DE CRIAÇÃO E COMPOSIÇÃO EM DANÇA:
uma experiência a partir da Prática como Pesquisa

Belo Horizonte
2025

Isadora França Franco Brandão

**JOGOS COMO DISPOSITIVO DE CRIAÇÃO E COMPOSIÇÃO EM DANÇA:
uma experiência a partir da Prática como Pesquisa**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Curso de Graduação em
Dança da Universidade Federal de Minas
Gerais como requisito parcial para a
obtenção do grau de Licenciado em Dança

Orientadora: Profa. Dra. Raquel Pires
Cavalcanti

Belo Horizonte
2025



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
ESCOLA DE BELAS ARTES
COLEGIADO DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM DANÇA
FOLHA DE APROVAÇÃO

**“JOGOS COMO DISPOSITIVO DE CRIAÇÃO E COMPOSIÇÃO NA DANÇA:
uma experiência a partir da Prática como pesquisa”**

Isadora França Franco Brandão

Trabalho de Conclusão de Curso submetido à Banca Examinadora designada pelo Colegiado de Graduação em Dança, como requisito para obtenção de título de Licenciatura em Dança, aprovado em 10 DE DEZEMBRO DE 2025 pela banca constituída pelos membros:

Orientadora: Profa. Dr^a. Raquel Pires Cavalcanti

Examinadora: Prof^a. Dr^a. Elisa Abrão

Examinador: Prof^a. Dr. Fernando Barcellos

Examinadora: Prof^a. Dr^a. Gabriela Córdova Christófar

Belo Horizonte, 15 de dezembro de 2025.



Documento assinado eletronicamente por **Raquel Pires Cavalcanti, Professora do Magistério Superior**, em 17/12/2025, às 10:29, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Elisa Abrão, Usuária Externa**, em 17/12/2025, às 15:29, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Fernando Borges Barcellos, Usuário Externo**, em 18/12/2025, às 15:10, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Gabriela Cordova Christofaro, Professora do Magistério Superior**, em 22/12/2025, às 20:03, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site

[https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?](https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0)

[acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0](https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **4826364** e o código CRC **5B0EA192**.

À minha família, pelas bases firmes que me deram coragem para ir e a segurança de sempre ter para onde voltar.

AGRADECIMENTOS

Encerrar esse ciclo me leva a revisitar o caminho percorrido e reconhecer quantas pessoas foram essenciais para que este momento acontecesse. Agradeço a quem caminhou comigo e tornou tudo isso mais leve.

Primeiro, agradeço à minha família – pais, irmão, avós, madrinhas, tias e primos – por serem tão presentes. Cada um do seu jeito, sempre me apoiando, vibrando e me dando bases firmes para trilhar meus caminhos com coragem e acolhimento.

Em especial, agradeço à minha mãe, Morgana, que me inspira a olhar para o mundo com equilíbrio e leveza; sempre atenta e carinhosa, é meu maior exemplo de pessoa e, também, de professora. Ao meu pai, Renato, que esteve ao meu lado em cada passo, oferecendo todo o suporte necessário e que sempre me inspirou com sua criatividade e integridade. E ao meu irmão, João, minha referência de pessoa, professor e pesquisador, por quem tenho uma admiração e um amor inesgotável. Que felicidade é ser sua irmã!

Agradeço às minhas amigas de longa data: Amanda, sempre presente e sendo suporte em todos os momentos, mesmo com tantos quilômetros de distância; e Karyne, que, além de amiga, foi minha primeira professora e inspiração na dança.

Aos presentes que a UFMG me trouxe: João e Nathália, com quem tive a felicidade de dividir parte dessa experiência e que levo para a vida com muito carinho e admiração.

Aos meus amigos artistas, que honra ter vocês por perto! Aprendo e me inspiro muito com cada um. Bárbara, Bruna, Christiano, Elton, Fábio, Gabrielle, Heleno, Kauê, Ludmilla, Pedro, Sílvia, Thomaz, Victor e Vinicius, obrigada pelas escutas e conversas generosas, pelos momentos vividos juntos e pelo apoio e incentivo de sempre.

Agradeço ainda a todos os professores e mestres que cruzaram minha trajetória, marcaram meu corpo com suas bagagens e contribuições e me inspiraram a ser quem sou e quem desejo me tornar. Agradeço igualmente aos professores que compõem a banca deste trabalho: Fernando Barcellos, que tive a sorte de conhecer ainda em Uberlândia e que, digo com alegria, tem grande influência no fato de hoje eu morar em Belo Horizonte e ter entrado para o curso de Dança; Gabriela Christófar, professora e artista admirável que contribuiu profundamente para a minha formação — que privilégio ser sua aluna! E Elisa Abrão, que tão prontamente se dispôs a ler meu trabalho e contribuir com seus conhecimentos para esta pesquisa.

Em especial, à minha professora e orientadora Raquel Pires, que conduziu tão bem

esse papel e foi uma das responsáveis por me fazer enxergar o universo acadêmico com lentes de artista. Essa forma de entender o fazer acadêmico e o artístico como partes inseparáveis me obriga a usar um termo enorme para expressar o quanto ela é uma inspiração como pessoa-artista-pesquisadora-professora-orientadora.

Aos alunos do Projeto Travessia, que participaram com tanta inteireza e disponibilidade, tornando minhas noites de segunda divertidas e instigantes: obrigada por embarcarem nessa pesquisa comigo.

Enfim, não caminho só. Encerro essa etapa com satisfação e entusiasmo, e ainda mais feliz por ter essas pessoas testemunhando e celebrando comigo esse momento tão especial e importante para mim.

RESUMO

Esta pesquisa investiga a relação entre dança e jogos de improviso, partindo do desejo de compreender como os jogos podem atuar como dispositivo de criação e composição na dança. Para essa investigação, minha escolha metodológica foi a Prática como Pesquisa (PaR), que compreende a prática como elemento central da produção de conhecimento, e não apenas como uma ilustração ou adereço. Foram conduzidos oito encontros com uma turma de pessoas adultas de diferentes idades e experiências corporais dentro do Projeto de extensão Travessia (Curso de Dança/UFGM). A partir dessa experiência e em interlocução com outros autores e pesquisas, a investigação revelou aspectos que extrapolaram os desejos iniciais de investigar a relação entre jogos e dança, apontando para um espaço de aprendizado mútuo entre mim e os participantes. Assim, o trabalho se apresenta como um percurso prático-reflexivo que reafirma a importância de uma abordagem de pesquisa que leva em conta as especificidades do campo artístico, além de contribuir no sentido de repensar os modos de pensar-fazer dança e refletir sobre o papel do ensino e a investigação no campo da dança, trazendo contribuições para o diálogo entre jogos e dança.

Palavras-chave: Dança. Jogos de improviso. Prática como Pesquisa (PaR).

ABSTRACT

This research investigates the relationship between dance and improvisational games, driven by the desire to understand how such games can function as a device for creation and composition in dance. For this investigation, my methodological choice was Practice as Research (PaR), which considers practice as a central element in the production of knowledge, rather than merely an illustration or accessory. Eight sessions were conducted with a group of adults of different ages and bodily experiences within the outreach program *Travessia* (Dance Program/UFMG). Based on this experience, and in dialogue with other authors and studies, the investigation revealed aspects that exceeded my initial intention of exploring the relationship between games and dance, highlighting a space of mutual learning between myself and the participants. Thus, this work presents itself as a practical-reflective trajectory that reaffirms the importance of a research approach attentive to the specificities of the artistic field. It also contributes to rethinking the ways of thinking–doing dance and reflecting on the role of teaching and research in the field, offering insights for the dialogue between games and dance.

Key words: Dance. Improvisational games. Practice as Research (PaR).

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Imagem 2 – Estudantes da minha turma do Projeto Travessia.	19
Imagem 3 – Improvisação e composição.....	28
Imagem 4 – Jogo do triângulo.....	33
Imagem 5 – Jogo do foco.....	36
Imagem 6 – Turma Projeto Travessia.....	36
Imagem 7 – Alunos em cena.....	39
Imagem 8 – Jogo do enxame.....	43
Imagem 9 – Jogo quadro vivo.....	48
Imagem 10 – Alunos em cena.....	52
Imagem 11 – Equipe Projeto Travessia.....	60
Imagem 12– Aquecimento mostra Projeto Travessia.....	60
Imagem 13 – Mostra Projeto Travessia.....	61
Imagem 14 – Quedas e recuperações.....	63
Imagem 15 – Improviso.....	64
Imagem 16 – Catarina Santana e Cecília Santana.....	68
Imagem 17 – Isabella Teixeira e Cecília Santana.....	68

SUMÁRIO

FRAGMENTOS VISUAIS DA PESQUISA.....	10
PARTIDA INICIAL.....	11
A ESCOLHA METODOLÓGICA.....	13
EXPECTATIVAS INICIAIS.....	16
PESQUISADORA E PROFESSORA.....	22
PESQUISADORA, PROFESSORA E JOGADORA.....	25
O JOGO COMO ALIADO DA DANÇA.....	29
ESTUDANTES PESQUISADORES.....	34
ARTE, VIDA E JOGO.....	45
A TRAVESSIA DA TURMA E UMA “GRATA SURPRESA”.....	49
ABRINDO O JOGO.....	55
ACOLHENDO DESAFIOS, INSEGURANÇAS E FRUSTRAÇÕES.....	62
MAIS UMA JOGADORA: A MÚSICA.....	68
O FIM DE UMA PARTIDA E A CONTINUIDADE DO JOGO.....	72
REFERÊNCIAS.....	75

FRAGMENTOS VISUAIS DA PESQUISA

Clicando no link ou escaneando o *QR code*, é possível acessar o vídeo com parte do processo da turma do Projeto Travessia.

Link Youtube: <https://youtu.be/m8gsCUuEREs>



PARTIDA INICIAL

Esta pesquisa busca traçar uma relação entre dança e jogos de improviso. O interesse pelo tema surge da percepção de que, embora se trate de uma ferramenta artística e pedagógica potente – sobretudo muito utilizada pelo teatro –, ainda é pouco explorada na dança.

Por mais que a realidade dos espaços de formação e treinamento em dança tenha mudado consideravelmente nos últimos tempos, a dança, muitas vezes, ainda é ensinada e vivenciada de forma muito tecnicista e virtuosa. O foco e a valorização estão nas pernas altas, nos conjuntos sincronizados, nos passos executados com perfeição, nos corpos padronizados... Corre-se o risco de deixar de lado princípios que, a meu ver, são fundamentais na dança: o estado de presença, as individualidades, o corpo em relação.

Considero que esses princípios podem ser trabalhados a partir dos jogos e, sendo assim, iniciei a pesquisa questionando de que modo os jogos poderiam servir de dispositivo para criar e compor no campo da dança, buscando compreender o jogo em duas instâncias: como treinamento, mas também como artifício cênico, ou seja, utilizando da sua própria estrutura para compor dramaturgias e construir cenas e imagens.

Para investigar o tema, compreendi que a escolha metodológica seria determinante para delinear os rumos da pesquisa. Entre os caminhos possíveis, considerei que a Prática como Pesquisa (PaR) seria a metodologia mais adequada, tendo em vista que desejava que a exploração prática que estaria propondo não fosse somente uma “ilustração” das minhas questões, mas sim a própria pesquisa – o ponto central de produção de conhecimento.

Para essa exploração, conduzi oito encontros com um grupo de pessoas adultas de diferentes faixas etárias, com distintas experiências corporais e motivações. Esses encontros aconteceram entre agosto e outubro de 2025, por meio do Projeto Travessia, um projeto de extensão do Curso de dança da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

A trajetória dessa pesquisa não foi linear e ganhou novos questionamentos e entendimentos ao longo do processo. Adentrar no campo da Prática como Pesquisa me colocou em constante estado de investigação, atenta ao que emergia tanto no ambiente externo quanto no ambiente interno – meus pensamentos, sentimentos, desejos, incertezas. A partir da prática, da observação, dos registros em diário de bordo e das conversas com os participantes, tecemos caminhos e elaborações que extrapolaram minhas expectativas iniciais.

Portanto, para além da exploração dos jogos como ferramenta de criação e composição, revelou-se um espaço de aprendizado mútuo: os alunos se tornaram participantes

ativos da pesquisa, e as formas de pensar a dança e o ensino foram questões discutidas ao longo do processo. Meu papel enquanto pesquisadora e professora também foi uma questão emergente; o papel da música, as inseguranças, o que não saiu como esperado — tudo foi material de pesquisa.

Diante do tema, da metodologia e do próprio processo vivido ao longo da pesquisa, optei por apresentá-la não em capítulos, mas em tópicos a partir de temas ou categorias que iam surgindo ao longo do processo. Assim, o trabalho se estruturou a partir de 11 tópicos, são eles: A escolha metodológica; Expectativas iniciais; Pesquisadora e professora; Pesquisadora, professora e jogadora; O jogo como aliado da dança; Estudantes pesquisadores; Arte, vida e jogo; A travessia da turma e uma “grata surpresa”; Abrindo o jogo; Acolhendo desafios, inseguranças e frustrações e Mais uma jogadora: a música. Além do tópico Fragmentos visuais da pesquisa, onde é possível acessar o registro em vídeo do processo com a turma do Projeto Travessia.

Diante disso, esta pesquisa pretende estreitar o diálogo entre dança e jogos, compreendendo-os como ferramenta para treinamento e construção cênica. Partindo disso, busca repensar as formas de se ensinar dança, propondo espaços formativos mais acolhedores, de autonomia e criticidade, além de expandir o imaginário tradicional de dança, explorando novas formas de pensar-fazer dança.

Por fim, esta pesquisa busca também contribuir para fortalecer o campo da Prática como Pesquisa, entendendo a importância de valorizar formas de investigação acadêmica que se aproximem do nosso modo de fazer artístico, evitando que as pesquisas artísticas tenham que se encaixar nos moldes de pesquisas tradicionais e reforçando, assim, a indissociação entre teoria e prática e entre prática artística, docente e acadêmica.

A ESCOLHA METODOLÓGICA

Este tema de pesquisa surge a partir de uma afinidade pessoal com os jogos de improviso e de um desejo de aprofundar e compreender melhor seus possíveis entrelaçamentos com a dança. Julgo que essa ferramenta, comumente utilizada pelo teatro e, à primeira vista, pouco explorada pela dança, é um recurso muito potente para esse campo. Partindo disso, minha questão inicial implicaria investigar como os jogos poderiam ser utilizados como dispositivo de criação e composição no campo da dança.

Ao me aprofundar no universo das pesquisas acadêmicas, compreendi o quanto a escolha metodológica é fundamental, pois é ela quem vai guiar todo o processo de investigação. Assim, optar por uma ou outra metodologia implica diferentes maneiras de olhar para o meu campo de interesse. Dentre as opções, me senti instigada pela Prática como Pesquisa (PaR – sigla original do termo em inglês *Practice as Research*).

Embora essa metodologia esteja sendo desenvolvida no Brasil desde o início dos anos 1990, mesmo que não nomeada como tal (Scalom; Fernandes, 2022), ainda é um modo de pesquisa pouco utilizado, sobretudo em nível de graduação, sendo mais comumente empregado em programas de pós-graduação. No entanto, utilizar a Prática como Pesquisa me pareceu o caminho mais coerente com meus desejos de pesquisa e, apesar de não ser um terreno tão conhecido e confortável, para mim, quanto o de uma pesquisa qualitativa, por exemplo, julguei que seria também uma maneira de fortalecer o vínculo entre teoria e prática e, assim, continuar investigando minha identidade enquanto artista-pesquisadora.

Nessa metodologia, a prática se torna a base da investigação e não somente uma “ilustração” das minhas reflexões em diálogo com meus referenciais teóricos. Apostar na prática como eixo primordial evidencia as especificidades da dança enquanto campo do conhecimento, compreendendo que nem sempre uma pesquisa do campo das artes se adapta ou cabe nos moldes de pesquisa já estabelecidos por outras áreas e ciências tradicionais.

Diferente das abordagens positivistas e quantitativas, que buscam comprovar uma realidade absoluta por meio de métodos objetivos e dados estatísticos, e mesmo distinta das pesquisas de cunho qualitativa, que privilegiam análises e descrições, na PaR “a realidade é dinâmica e permeada pela experiência criativa que move nossas percepções e afetos, questionando preconceitos e juízos de valor através da experiência sensível” (Fernandes, 2013, p. 22). Ou seja, a pesquisa se revela ao longo do próprio processo prático: não se busca chegar a um resultado único e objetivo, e a subjetividade do pesquisador e de todas as partes envolvidas são reconhecidas como ferramentas de pesquisa. Sendo assim, “o interesse e o

envolvimento do pesquisador são cruciais, e todo o processo se faz através de aprendizagens baseadas na ação, num encontro entre problema, contexto e solução” (Fernandes, 2013, p. 23).

Desse modo, toda a minha pesquisa se concretizou tendo como base encontros prático-reflexivos com um grupo de pessoas que se inscreveram em uma turma de dança e jogos (que será detalhada nos próximos tópicos). Durante esse período, a pesquisa, a prática e a reflexão ocorreram simultaneamente. Como geralmente ocorre nesse tipo de pesquisa, não era minha pretensão testar, analisar ou comprovar uma hipótese previamente definida. Neste caso, também não tinha como objetivo gerar um resultado artístico, sendo essa uma possibilidade (ou não) da PaR, mesmo isso tendo ocorrido quando compartilhamos nosso processo de trabalho na Mostra Travessia

Apesar das semelhanças entre pesquisas artísticas que ocorrem dentro e fora do contexto acadêmico, em uma pesquisa que acontece fora da universidade o artista, além de não ter o compromisso com a geração de novos conhecimentos para uma área de conhecimento, não tem a obrigação de compartilhar seus resultados seguindo algum protocolo da instituição universitária e é livre para recusar “toda e qualquer metodologia e sistematização de ideias, sobretudo em sua forma verbal e/ou escrita.” (Cavalcanti apud Cattani, 2002, p. 40).

Nesse sentido, embora o ambiente acadêmico implique nesse compromisso em oferecer um retorno reflexivo ao campo e compartilhar seus resultados à comunidade, é importante que nós, artistas, não nos esqueçamos de que “o modo como produzimos e experimentamos arte é uma potente ferramenta para o ato de pesquisar” (Cavalcanti, 2023, p. 38). Segundo Cavalcanti (2023), reconhecer isso é importante para que nós não nos sintamos despreparados e sem recursos ao desenvolver nossas investigações dentro da universidade.

Sendo assim, esta pesquisa, para além das investigações no campo entre dança e jogos, se propõe a reafirmar e fortalecer outros modos possíveis de pesquisas no contexto acadêmico ao escolher uma metodologia que leva em conta as especificidades do campo artístico e que se aproxima dos caminhos já utilizados por nós, artistas, durante nossas pesquisas artísticas fora do contexto acadêmico. Acredito que, quanto mais artistas-pesquisadores adotarem essa abordagem, mais o campo da pesquisa em artes se fortalecerá e ganhará uma identidade própria, além de reafirmar “uma posição contrária à crença de que os discursos sensíveis e impressões afetivas levam à perda da objetividade ou seriedade da pesquisa” (Velardi, 2018, p. 51).

Como mencionei anteriormente, minha pesquisa inicia-se com o desejo de investigar como os jogos poderiam servir como dispositivo de criação e composição no campo da dança.

No entanto, realizar essa pesquisa utilizando a PaR como metodologia fez emergir diversas questões que não estavam previamente em meu horizonte de expectativas. Dessa forma, muitos caminhos e possibilidades prático-reflexivas se abriram, gerando ainda mais estímulos e incentivos para seguir explorando esse tema.

EXPECTATIVAS INICIAIS

Com a metodologia escolhida, seria necessário, então, definir os procedimentos a serem realizados na pesquisa. Sendo assim, optei por conduzir oito encontros presenciais que teriam como mote os jogos em diálogo com a dança. Para isso, me inscrevi no Projeto Travessia, um projeto de extensão da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), que oferece aulas gratuitas de dança à comunidade, as quais são conduzidas por estudantes do curso de Dança, com orientação das coordenadoras do projeto, Raquel Pires e Carol Gualberto.

Ao longo de oito semanas, de agosto a outubro de 2025, guiei esses encontros de 1h30 cada com uma turma bastante diversa. As inscrições foram abertas para qualquer pessoa acima de 18 anos, com ou sem experiência em dança ou qualquer outro pré-requisito, e os participantes foram chamados por ordem de inscrição, ou seja, não houve uma seleção de perfis específicos. Sendo assim, a turma ficou composta por mulheres e homens com idades variando entre 21 e 60 anos, autodeclarados brancos, pretos e pardos, e em sua grande maioria sem nenhuma ou pouca experiência em dança. Dentre as 25 matrículas iniciais, que ocuparam o número máximo de participantes que poderíamos acolher, entre as faltas e os casos de evasão – por diferentes motivos –, a minha turma teve, em média, 16 pessoas. Os encontros aconteceram no Anexo F da Escola de Belas Artes da UFMG e contaram com acompanhamento musical ao vivo, feito por Cecília Santana, estudante da Escola de Música da UFMG.

Com esse cenário em vista, sinto que a pesquisa já se iniciou muito antes da primeira aula. Muitos questionamentos e emoções atravessaram o meu corpo: entre expectativas, entusiasmo, inseguranças e dúvidas. Por se tratar de uma pesquisa viva, que acontece integrada à experiência como um todo e à minha subjetividade, estive atenta e registrei – via diário de bordo – todas essas percepções que surgiram ao longo do processo.

Um dos primeiros passos a serem tomados foi a elaboração de um plano de ensino. Nele, planejei uma estrutura de aulas que tinha como objetivo desenvolver a dança por meio de jogos de improviso e brincadeiras tradicionais, utilizando-os como dispositivos para a composição e criação. Além disso, pretendia promover um ambiente seguro e descontraído, que estimulasse processos de autoralidade, escuta do coletivo, resgate da espontaneidade e ruptura de imaginários tradicionais do ensino de dança.

No planejamento, as aulas seriam compostas por jogos de chegada (curtos e dinâmicos, para sentir a energia do grupo no dia); jogos de aquecimento (brincadeiras

tradicionais para aquecer o corpo físico); jogos simples, (que acionam estados fisiológicos de atenção, presença e espontaneidade e preparam o corpo para os jogos mais complexos); jogos de criação (caminhadas pelo espaço, jogos de improvisação, dinâmicas para dividir grupos, exercícios em grupo e em duplas, jogos de palco e plateia); composição com jogos (momento de revisitar os jogos já experimentados e amarrá-los em uma pequena dramaturgia); e encerramento do dia (roda de conversa, *feedbacks* e impressões sobre a experiência). Esse planejamento serviu como estrutura base, mas se modificou a cada aula, conforme as necessidades que iam surgindo, assim como vários outros ajustes que fiz ao longo do processo e sobre os quais entrarei em detalhes mais adiante.

Com o plano de ensino pronto, chegou o momento do primeiro encontro com a turma: o dia de conhecer as pessoas que se inscreveram e colocar frente a frente diversas expectativas — tanto a dos alunos quanto as minhas, enquanto professora-pesquisadora. De início, me preocupei muito com as expectativas dos alunos; essa preocupação surgiu do fato de que a base da minha aula seriam os jogos, e talvez minha forma de construção de uma aula de dança entrasse em conflito com uma noção mais convencional do que seja uma aula de dança.

Por mais que a ementa das aulas frisasse ser uma aula de criação e composição em dança com base em jogos, me questionei se as pessoas tinham se atentado a esse ponto, se tinham entendido a proposta ou se estavam lá esperando algum outro tipo de aula de dança ou abordagem. E, assim, me questionei se eles se sentiriam, de fato, “dançando” em minha aula. Será que eles chegariam com a expectativa de aprender passos específicos? Decorar seqüências? Posicionar-se em filas em frente a um espelho? Essa questão inclusive surgiu em uma das aulas, quando uma aluna me perguntou por que a nossa sala não tinha espelho, já que era uma sala de dança. Será que eles se sentiriam em uma aula de teatro e não de dança, ou sentiriam falta de se movimentarem mais? Com todas essas preocupações em mente, notei que talvez o medo de as pessoas não perceberem minha aula como uma aula de dança fosse também um conflito meu. Até onde o que eu proponho é dança? Qual a fronteira entre a dança e o teatro? É uma aula? É um treinamento? É jogo ou é cena?

Essa não era uma experiência nova somente para os alunos; era também uma primeira vez para mim. Uma das alunas, a mais velha da turma — com 60 anos — logo que entrou na sala, no primeiro dia de aula, se aproximou de mim e, com um tom de voz baixo e um pouco tímido, disse que nunca tinha dançado na vida e que não sabia se daria conta e se ficaria na turma, porque achou que “as pessoas [outros alunos que já estavam na sala] tinham cara de já ter experiência” - e isso a deixou insegura. Em certo nível, eu me identifiquei com essa aluna, pois também estava fazendo algo pela primeira vez. Estava eu diante de uma turma com mais

de 15 alunos, conduzindo uma pesquisa acadêmica e levando junto comigo muitos questionamentos e inseguranças também.

Nesse primeiro encontro de expectativas de ambas as partes, não queria reforçar esses lugares de insegurança, gostaria que todos nós partíssemos de um ponto em comum. Para mim, naquele momento, pouco me importava saber das experiências que as pessoas tinham ou não, gostaria que a gente fosse se conhecendo ao longo dos encontros e que cada um fosse se apresentando com e pelo corpo. Sendo assim, optei por não fazer uma roda de apresentações, naquela configuração comum na qual cada um faria uma breve apresentação de si, oralmente. Em vez disso, depois de uma breve apresentação do funcionamento do projeto e do intuito das aulas, já começamos com jogos em que dizíamos nossos nomes, e depois jogos em que cada um revelava alguma curiosidade de si (algo corriqueiro, que causasse aproximações e reconhecimentos, e não que acentuasse disparidades de experiências prévias – algo como: tenho dois gatos de estimação; minha comida favorita é lasanha; não nasci em Belo Horizonte...).

Acredito que essa seja uma das questões que emergiram desta pesquisa: é possível trabalhar a dança com pessoas tão diversas em experiências, idades e condições físicas em uma mesma turma? É comum que as turmas de dança, pensando principalmente em escolas livres que oferecem aulas de modalidades específicas, separem os alunos por níveis técnicos e idades. A ideia dessa turma era justamente outra: unir pessoas de diferentes idades e habilidades corporais e colocá-las em diálogo de corpo para explorar as potencialidades desse encontro.

No 6º encontro, algo curioso aconteceu: essa mesma aluna citada anteriormente levou sua neta para assistir à aula. Deixei o convite para que ela participasse da aula, se tivesse vontade. Ela, que tinha apenas 10 anos, quis participar e, mesmo em um grupo de adultos e sendo sua primeira vez, se integrou ao grupo, jogando e dançando com muita fluidez e naturalidade.

Outro exemplo é o de um aluno que, a princípio, estava lá apenas para acompanhar sua namorada, inscrita no curso. Permiti que ele observasse as aulas e deixei o convite aberto, caso quisesse participar também. Sempre muito tímido, acompanhou as aulas com muita discrição e atenção em um canto da sala, até que, no 4º encontro, pediu para participar e continuou até o último dia, apresentando-se com o grupo no momento de encerramento do projeto.

Um outro aluno, já no último encontro, levou sua esposa e perguntou se ela também poderia participar da aula naquele dia. Essas participações inusitadas, que surgiram de pessoas

não inscritas previamente no projeto, mas que, de alguma forma, acompanhavam a aula por meio de outros estudantes, me instigaram. Considero curioso o fato de elas se sentirem confortáveis em entrar no meio de um processo, com pessoas desconhecidas e para realizar algo que não é da experiência cotidiana delas. Me questiono se esse impulso e permissão interna que essas pessoas tiveram ao querer participar da aula teria acontecido em outro contexto de ensino de dança; como, por exemplo, em uma aula de balé clássico ou até mesmo em uma aula de dança contemporânea com um modelo mais tradicional.



Imagem 1 – Estudantes da minha turma do Projeto Travessia.
Foto: Fernando Vidulino. Fonte: arquivo pessoal

Julgo que esses exemplos, além da própria configuração de alunos da turma, vão ao encontro do pensamento de Viola Spolin, que defende que “o jogo é democrático! Todos podem aprender jogando!” (Spolin, 2012, p.30). Viola Spolin foi diretora de teatro e pesquisadora estadunidense responsável por sistematizar diversos jogos e consolidar uma nova abordagem dentro do improviso no teatro, sendo estes utilizados tanto no treinamento de atores quanto no campo educacional.

Os jogos teatrais de Viola Spolin, desenvolvidos nos anos 60, passaram a servir de estratégia pedagógica na formação em teatro e no ensino de artes no ensino básico, mas ainda são uma prática pouco comum dentro do ensino da dança. Viola voltou-se para “uma abordagem de solução de problemas baseada na estrutura de jogos e exercícios que permitiram aos alunos absorver habilidades de teatro sem esforço consciente” (Spolin, 2008, p.30). Esse pensamento de Spolin converge com minhas expectativas em relação ao diálogo que proponho entre a dança e os jogos. Ou seja, partir de atividades lúdicas para incorporar qualidades de corpo e movimento na dança da forma mais espontânea e intuitiva possível.

Spolin foi um importante referencial ao longo da pesquisa e, por mais que a ideia não fosse transpor os jogos teatrais para a dança, utilizei muitos artifícios de sua metodologia para conduzir minhas aulas. Sobretudo porque, por mais que ela trabalhe com um certo nível de sistematização dos princípios, não são processos enrijecidos e levam em consideração as necessidades, objetivos e níveis de cada grupo; sendo essa escuta e adaptação um dos fatores que considero mais relevantes em seu trabalho. Tendo isso em vista, acredito que essa abordagem da dança por intermédio dos jogos teve uma boa receptividade e resposta do grupo logo no início.

Voltando às expectativas do primeiro dia de aula, posso afirmar que houve uma quebra de expectativas na maioria dos alunos, o que não foi necessariamente uma questão negativa. Em conversa ao fim do primeiro encontro, muitos relataram que nunca tinham imaginado que dança e jogos poderiam se relacionar e que estavam lá esperando uma aula de dança mais formal. No entanto, todos se mostraram muito disponíveis e interessados em experimentar o que eu estava propondo para a turma.

Alguns relatos foram da ordem da descoberta do que poderia ser dança, dizendo que nunca tinham pensado a dança dessa maneira; outros relataram o quanto se divertiram, o quanto o tempo passou rápido, o quanto estiveram presentes o tempo todo e não lembraram dos problemas da vida; outra disse que não lembrava a última vez que tinha ouvido sua própria risada em voz alta; outra comentou que se sentiu muito à vontade com minha fala inicial sobre a permissão para errar.

Essa quebra de expectativas em relação aos desejos iniciais de alguns alunos que se inscreveram sem saber ao certo o que encontrariam nessa aula de dança e jogos foi algo importante de ser feito logo no início do processo. Mas as minhas expectativas, no entanto, enquanto condutora desse projeto, foram atingidas e até mesmo superadas nesse primeiro momento. Foi interessante constatar que meus propósitos iniciais, que me fizeram querer trabalhar a dança por intermédio dos jogos, começaram a se apontar desde o primeiro dia.

Entre tantos pontos que percebi sendo trabalhados nesse primeiro momento, destaco alguns que julgo serem basais para a minha pesquisa e que serão aprofundados nos próximos tópicos. São eles: um ambiente seguro e acolhedor; trabalhar com pessoas diversas; trabalho do estado de presença e atenção e, talvez, um dos mais importantes: expandir o imaginário de dança das pessoas.

PESQUISADORA E PROFESSORA

Antes de adentrar as especificidades da experiência de jogos e dança com a minha turma do Projeto Travessia, gostaria de contextualizar minha experiência como proponente dessas aulas. Como disse anteriormente, foi uma nova experiência para mim; não que eu já não tivesse conduzido aulas de dança ou promovido oficinas de jogos e dança anteriormente; algo que já faço inclusive há alguns anos. A novidade estava no contexto dessas aulas: tratava-se de uma condução com um olhar de pesquisadora, voltada para fins acadêmicos.

A tarefa de mediar oito encontros como parte fundante da minha pesquisa acadêmica, a princípio, mudou completamente a forma de olhar para essas aulas. Nos primeiros momentos, me vi cindida em duas: a Isadora professora e a Isadora pesquisadora. A primeira figura, um pouco mais confortável com sua função; a segunda, um pouco insegura quanto à experiência de conduzir uma pesquisa acadêmica com uma metodologia específica.

Logo no primeiro encontro, as duas pareciam entrar em conflito. A professora queria promover um ambiente acolhedor e descontraído, entender “o clima” da turma e seguir com os encontros pensando no bem-estar daquele grupo. Já a Isadora pesquisadora se apresentou mais ansiosa, talvez ainda impregnada com ideias sobre o que seria uma pesquisa acadêmica, querendo provar algo ou chegar a um resultado específico.

Nesse primeiro dia, quando me deparei com a diversidade do grupo e com a pouca ou nenhuma experiência com dança ou com o corpo que tinham, percebi que teria que repensar meu planejamento. Pensei que oito encontros seriam pouco tempo para atingir expectativas corporais e cênicas previamente arquitetadas na minha cabeça. Comecei esse percurso muito focada na relação jogo e dança, e fui acometida por um desejo de que, em oito encontros, o grupo estaria tão forte e conectado, ao ponto de vê-los jogando ser tão potente que poderia virar um espetáculo, se quiséssemos. Percebi que, sigilosamente, estava querendo “treiná-los” para conseguir “provar” que o encontro entre jogos e dança é potente sim, e serve, sim, como dispositivo para compor e criar.

Neste momento, a partir de um encontro com a minha orientadora, me dei conta de que tinha me desconectado da metodologia que me propus a seguir. Estava presa em uma projeção e quase me esquecendo de olhar tudo que estava de fato acontecendo não somente ao meu redor mas, sobretudo, dentro de mim. Como não é possível nem desejável retirar a subjetividade do pesquisador em uma pesquisa que se utiliza da Prática como Pesquisa como metodologia, comecei a tomar nota de tudo que me atravessava: as inseguranças, a vontade de que a turma gostasse da aula, a preocupação com a acústica da sala, meu tom de voz, o

volume da música ao vivo, minha dificuldade em gravar os nomes dos alunos, o tempo de cada exercício, o cansaço dos corpos, a diferença de idades, as experiências e expectativas, minha ansiedade por obter um “ótimo” resultado, etc.

Nessas duas personalidades que surgiram em mim, ficava o questionamento: como tentar atender às expectativas dos alunos e promover o bem-estar da turma ao mesmo tempo em que tento suprir meus desejos enquanto pesquisadora querendo testar os jogos nessa relação de criação e composição em dança?

Mesmo tendo assumido para mim mesma o desejo de querer provar que os jogos funcionavam para o campo da dança, entendi que se eu quisesse chegar a resultados tão específicos, deveria traçar outros caminhos metodológicos. Talvez trabalhando em forma de treinamento intensivo, com um grupo de profissionais do corpo e com o objetivo de realizar um espetáculo de jogos e dança. Contudo, não era esse o meu propósito.

Percebi que meu modo de pensar ainda estava focado em como pensamos quando realizamos uma pesquisa qualitativa. Precisava, então, retomar o porquê escolhi trabalhar com a Prática como Pesquisa. “Colocar a prática artística no centro da pesquisa é a condição mesma da PaR; a prática conduz o processo” (Fernandes, Lacerda, Sastre e Scialom, 2016, p.7). Essa compreensão conecta-se com a abertura que uma pesquisa guiada pela prática possui, a de iniciar uma investigação sem um problema previamente definido. Nesse sentido, Hanseman (2006, p. 3) afirma:

[...] muitos pesquisadores guiados pela prática não começam um projeto de pesquisa com um senso de ‘um problema’. Na verdade, eles podem ser guiados pelo que é melhor descrito como ‘um entusiasmo da prática’: algo que é excitante, algo que pode ser anárquico, desregrado [...].

Ainda sobre isso, Raquel Pires Cavalcanti (2023, p. 56) afirma:

Nesse tipo de pesquisa, a construção da pergunta da pesquisa não se dá a priori, como pré-condição para se começar a investigação. É justamente o oposto que se dá: segue-se, faz-se, investiga-se, e, assim, criamos condições para que a pergunta da pesquisa, uma ou algumas, possam ser, com o tempo, construídas. Nesse sentido, melhor seria ver a pergunta da pesquisa como “questão”, ou ainda “indagação” (*inquiry*), como sugere Nelson (2013), uma vez que “perguntas” podem sugerir sem haver “respostas” [pois] o que surge no fim de um processo como este são “insights substanciais”, em oposição à conclusões tão definidas que se constituem como “respostas”.

Tendo isso em vista, reconectei-me com o motor inicial dessa pesquisa: uma afinidade pessoal entre dança e jogos e um desejo de descobrir possibilidades no encontro desses

campos. Assim, compreendi que seria necessário desapegar de algumas expectativas iniciais ou resultados fixos, abrir espaço para enxergar o que o grupo e a experiência tinham a oferecer e, a partir disso, “explorar o que emerge” (Bonenfant, 2012, p.22).

Nesse momento, senti que as duas figuras que se apresentavam conflituosamente dentro de mim — a professora e a pesquisadora — se fundiram novamente. Compactuando com o pensamento de Paulo Freire (1996, p.14) — “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino” — percebi que, na verdade, essa cisão não existe ou, pelo menos, não deveria existir. Logo, comecei a me reconhecer enquanto professora-pesquisadora. Para Freire (1996, p 14):

Fala-se hoje, com insistência, no professor pesquisador. No meu entender, o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescente à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador.

Desse modo, com essa tomada de consciência, percebi que minha postura diante dessa experiência se alterou. Me percebi mais aberta, curiosa e conectada com o momento. Não estava mais direcionando minha energia a pensar como seria se a turma fosse outra, se fossem mais encontros, se, ao fim, chegaríamos a algum resultado específico. Em vez disso, estive atenta às necessidades da turma, às limitações, potências, e principalmente, aos *feedbacks*.

PESQUISADORA, PROFESSORA E JOGADORA

A partir do que foi dito anteriormente, irei agora pontuar duas ações que realizei ao longo do processo, são elas: os *feedbacks* dos alunos e a manutenção dos meus objetivos com a turma e com cada exercício.

Sobre os *feedbacks*¹, ao fim de cada aula, sentávamos em roda para conversar sobre a experiência. Nesse momento, as falas costumavam surgir muito espontaneamente e com um certo grau de elaboração que me surpreendeu. Essas falas, em junção com as minhas percepções, me ajudavam na elaboração do próximo encontro. Eu diagnosticava as falhas, o que foi interessante e as habilidades que eu gostaria de aprofundar mais.

Com isso, buscava novas leituras referentes aos temas que emergiram – por exemplo, procurei entender melhor a relação entre dança e humor e os limites entre dança e teatro, apoiando-me em textos como “Corpo borrado: Humor e conhecimento na dança”, de Jorge Luiz Alencar Sampaio (2007), e “Dança-Teatro: Fluxo, Contraste, Memória”, de Ciane Fernandes (2012). Também elaborava exercícios para trabalhar determinadas qualidades, ajustava algumas práticas para refazê-las de forma mais efetiva, revisava meus comandos verbais e sempre olhava para o meu plano de aula da semana anterior para fazer um balanço das atividades – percebendo o que planejei e não fiz, o que não planejei e fiz, além de analisar o tempo de aula e de cada exercício².

O segundo ponto diz respeito a sempre retomar com clareza os meus objetivos com a turma. Logo nas primeiras aulas, ficou nítido para mim o quanto o trabalho com os jogos pode ser profundo e ajudar a desenvolver diversas habilidades (do indivíduo, do coletivo, cênicas ou cotidianas) — habilidades essas que serão analisadas mais a fundo em outro tópico. No entanto, para este momento, quero pontuar que essa complexidade dos jogos, por hora, me gerava certa apreensão ao perceber que a turma não conseguia atingir de primeira tantas camadas que certos jogos propunham.

¹Uma observação sobre esse momento de retorno é que, ao longo do período, testei formas diferentes de realizá-lo. Além da roda de conversa ao fim das aulas, experimentei fazer breves momentos de compartilhamento ao fim de cada exercício; ora deixei os comentários livres, ora direcionei com perguntas; às vezes comentava após a fala de um aluno, outras vezes deixava com que todos falassem e comentava algo apenas ao fim. Enfim, julgo que todas foram válidas e é interessante tê-las como opções e saber usá-las, sabendo que cada uma delas influencia o grupo de forma diferente.

²Em geral, percebi que o planejamento quase nunca era cumprido na íntegra. As atividades costumavam demandar mais tempo do que o planejado ou acabavam se desdobrando em outras não planejadas. Mas, durante o percurso, decidi não correr com o tempo de cada jogo e destinar a eles o tempo necessário para sua plena realização, mesmo que, ao fim do percurso, por falta de tempo, muitos jogos que eu tinha o desejo de experimentar com a turma não foram testados.

Explico: percebi que, em um mesmo jogo, muitas habilidades são exigidas, como atenção às regras, ritmo e musicalidade, percepção do espaço, escuta do coletivo, presença cênica, agilidade, entre outras. Ao jogá-lo pela primeira vez, por exemplo, o grupo não conseguia atingir com plenitude todas as qualidades que o jogo oferecia como potencial. E eu, talvez ainda envolvida com o pensamento resolutivo e objetivo, me via querendo apressar as etapas e fazer com que a turma acessasse todas as camadas do jogo, talvez com a expectativa de que o jogo “ficasse digno de virar cena logo”.

Para não ser levada por essa ansiedade, precisava sempre lembrar meus objetivos e me questionar: o que eu estou querendo com esse exercício? Essa reflexão me conectou também com um elemento basal do trabalho de Viola Spolin: o foco — que compõe o que ela chama de “três essências do jogo teatral”, formadas pelo foco, a instrução e a avaliação.

O foco, também denominado pela autora como ponto de concentração, é onde direcionamos a nossa energia durante o jogo para conseguir solucionar o problema essencial do jogo. O foco do jogo é apresentado à turma e, assim, cria-se um objetivo comum para o grupo, evitando que a energia se dissipe em focos diversos.

Para além dos jogadores, a atenção ao foco é fundamental também para mim, enquanto proponente, pois me permite lembrar o que pretendo com cada exercício e saber avaliar se o objetivo foi cumprido ou não. Sendo assim, é improvável que o grupo atinja rapidamente todas as funções do jogo; no entanto, tendo o foco em mente, fica muito mais fácil — e generoso — reconhecer o que foi de fato trabalhado e conquistado.

Segundo Spolin (2017, p.32), “o esforço em permanecer com o foco e a incerteza sobre o resultado diminui preconceitos, cria apoio mútuo e gera envolvimento orgânico no jogo”. Ou seja, se proponho um jogo com o objetivo de que o grupo consiga interagir e desenvolver confiança e cumplicidade entre si, é isso que irei avaliar ao fim. Ainda de acordo com Spolin (2017, p.34), “a avaliação não é julgamento. Não é crítica. A avaliação deve nascer do foco [...] lidam com o problema que o foco propõe e indagam se o problema foi solucionado”. Os demais pontos até poderão ser trabalhados simultaneamente — isso é inevitável —, no entanto, meu foco será trabalhar e avaliar determinadas competências.

Esses dois pontos reforçam uma postura investigativa e não cristalizada do professor. Acredito que se colocar como uma professora-pesquisadora é estar atenta e presente ao que se revela nas aulas; é estar disposta a rever nossos planejamentos e formas de condução; é ter abertura para ouvir os retornos dos alunos e, sobretudo, é estar disposta a enxergar e trabalhar com o que se apresenta, e não com o que foi idealizado previamente. A partir disso, continua-se uma trajetória investigativa que não se esgota, pois sempre necessita ser revisitada

e aprimorada.

Traçando, então, uma linha de pensamento a partir do que foi apresentado até o momento, passei pelo instante de cisão entre professora e pesquisadora e, depois, me reconheci enquanto professora-pesquisadora. Ao longo do percurso, entendi que esse termo talvez não contemplasse toda a complexidade que é esse trabalho de arte, educação e pesquisa. Adentrar nessa pesquisa, mesmo que seja uma pesquisa inicial e em nível de graduação, me fez perceber com clareza a indissociação entre teoria e prática; arte e vida; artista, pesquisador e professor. Sendo assim, poderiam ser acrescentados ao termo ainda outros substantivos, como artista, jogadora e improvisadora.

Acredito que, no decorrer do percurso, pude exercitar e descobrir um pouco mais da minha identidade enquanto “artista-pesquisadora-professora-jogadora”. Para evitar um termo enorme e por entender que alguns significantes já ficam subentendidos em algumas palavras opto, nesta pesquisa, por usar a tríade “pesquisadora-professora-jogadora”, ocultando o termo “artista”, mas fazendo a ressalva de que meu “eu-artista” é indissociável e esteve presente em todos os processos dessa pesquisa. Também escolhi o termo “jogadora” pelo contexto base da pesquisa, mas poderia ser “improvisadora”, pois aqui ambos os termos remetem a ideias semelhantes.

Esta pesquisa não tem como objetivo aprofundar na definição e reflexões acerca desses termos, mas faço um breve paralelo entre jogador e improvisador. Por algumas características, julgo que ambos, nesse contexto, poderiam ser utilizados como sinônimos. Esses termos, unidos ao termo “pesquisadora-professora”, reforçam a ideia do estado de presença e atenção necessários para conduzir aulas desse tipo. Sendo assim, proponho uma comparação entre a prática docente e o ato de estar em cena enquanto um artista-improvisador.

Considero que, para ser um bom improvisador, é necessário ter muita técnica, ferramentas diversas, saber jogar com o momento presente e ser sensível para perceber as negociações necessárias a cada instante. Uma frase da artista da dança e improvisadora Dudude Herrmann, que escutei em uma das vivências que tive com ela e que me marcou, diz que devemos ir para um momento de improviso com a bagagem cheia, mas com as malas vazias. Acredito que esse pensamento resume o ato de improvisar: é ter muitos artifícios para jogar, mas estar aberto (e vazio) para acolher o que se apresenta no momento.

Percebi que, para ser docente, essa ideia também se aplica. É importante ter um planejamento prévio e um objetivo a ser percorrido, mas julgo mais importante ainda ter escuta e flexibilidade para alterar esses planos quando necessário. Como relatei anteriormente,

meus planos de aula não foram cumpridos plenamente em nenhum encontro, e não vejo isso com frustração.

Assim, durante as aulas, além de participar dos jogos que propunha, ainda exercia esse outro jogo de improviso: o da condução e edição do planejamento no momento presente. Fiquei satisfeita em perceber que esse segundo jogo fluiu bem na maior parte dos momentos. Percebi que estive atenta às necessidades e demandas do grupo, à energia do dia e aos desejos meus e da turma. Após reparar isso, notei que tinha ferramentas suficientes para alterar rotas, propor novos caminhos, desistir de alguma atividade e repensar minha condução naquele instante.

Percebo que esse traquejo e agilidade vêm, mesmo que em constante aprimoramento, da minha “bagagem cheia” - como diz Dudude - sobretudo recheada de um percurso formativo enquanto artista e docente que é contínuo e inesgotável. Sinto que esta experiência de pesquisa me garantiu novos aprendizados para aprimorar ainda mais essa habilidade de entrar em um espaço – educativo ou cênico – com as malas vazias, para jogar com o agora e aprender sempre mais.

Com isso em vista, retomo ao termo “pesquisadora-professora-jogadora” e reforço que o termo “jogadora” reforça o caráter vivo e dinâmico de conduzir essas aulas e essa pesquisa. Viola Spolin (2017, p.39) afirma: “é importante que o professor se torne um parceiro de jogo. Não se preocupe em perder o controle. Permita que os jogos trabalhem por você. Quando os alunos descobrem que ‘fizeram por si mesmos’, o professor obteve sucesso”. Assim, reconheço que fui uma parceira de jogo dos alunos, visto que, durante as aulas, não sentia que era uma mera proponente dos jogos, alguém que analisa o grupo com um olhar externo, como quem, por exemplo, analisa o comportamento de animais em um laboratório de ciências biológicas. Pelo contrário, me envolvi totalmente nas atividades e exercitei a habilidade de propor, fazer, observar e analisar simultaneamente.



Imagem 2 – Improvisação e composição
Foto: Fernando Vidulino.
Fonte: arquivo pessoal

O JOGO COMO ALIADO DA DANÇA

Como expus anteriormente, logo no início das aulas do Travessia, foi possível constatar as diversas habilidades que um jogo tem potencial de abranger. Embora não seja muito utilizado, sobretudo no contexto de ensino de dança, o jogo se mostrou um excelente recurso pedagógico, principalmente pelo seu caráter lúdico e democrático.

Antes de servir como instrumento de ensino/aprendizagem, é interessante ressaltar que o jogo é parte constituinte da sociedade. O teórico da cultura e historiador holandês Johan Huizinga, em seu livro *Homo Ludens*, deixa explícito que o jogo é algo anterior à sociedade humana: os animais já se relacionavam por meio dos jogos, e a cultura, que pressupõe o humano, surge sob a organização de jogos. Segundo Huizinga:

Mesmo em suas formas mais simples, ao nível animal, o jogo é mais do que um fenômeno fisiológico ou um reflexo psicológico. Ultrapassa os limites da atividade puramente física ou biológica. É uma função significativa, isto é, encerra um determinado sentido (Huizinga, 2007, p. 3).

Ou seja, o jogo é um impulso vital presente em todos os seres vivos, mas que, no caso do ser humano, também tem caráter cultural e simbólico. É um elemento estruturante da sociedade e está presente nas artes, no direito, na religião, na guerra e em outras práticas humanas.

Tendo em vista esse panorama cultural, considero importante esclarecer o conceito de jogo, ainda segundo Huizinga:

[...] o jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesma, acompanhada de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da "vida quotidiana". Assim definida, a noção parece capaz de abranger tudo aquilo a que chamamos "jogo" entre os animais, as crianças e os adultos: jogos de força e de destreza, jogos de sorte, de adivinhação, exibições de todo gênero. (Huizinga, 2007, p. 33)

Essa definição aponta elementos basais dos jogos em geral e, para além dos tipos citados, também ajuda a delinear o jogo enquanto instrumento cênico e pedagógico, que é o foco desta pesquisa. Viola Spolin, que foi responsável por cunhar o termo “Jogos Teatrais”, compartilha da essência dessa definição – ou seja, o jogo enquanto “um conjunto de regras que o jogador aceita compartilhar” (Spolin, 2017, p. 29) – e a partir disso, sistematizou os

jogos com princípios pedagógicos, que serviriam tanto no contexto da educação quanto no treinamento de atores.

Para ela, “os jogos são baseados em problemas a serem solucionados” (Spolin, 2017, p. 22). O objetivo do jogo é definido por esse problema, e o foco está em resolvê-lo utilizando regras. O coordenador/professor, termo usado por Spolin, é responsável por passar as instruções e, ao fim, é feita uma avaliação do jogo. Esses três elementos – foco, instrução e avaliação – são o que ela denomina as “três essências do jogo teatral”. Em seu trabalho, ela também faz uso de jogos tradicionais, referindo-se às brincadeiras de infância, às cantigas, às rodas e a outras atividades que estão presentes em um imaginário e na memória coletiva de uma cultura.

Em ambos os conceitos, as regras aparecem como aspecto elementar dos jogos. No entanto, apesar de terem regras bem estabelecidas, no jogo teatral cada pessoa é livre para solucionar o problema à sua maneira, e é a partir disso que o jogo cria novas possibilidades criativas e imaginativas. Evidentemente, quando os jogos ganham esse caráter pedagógico/cênico – para além da sua dimensão social, cultural ou meramente lúdica –, passa-se a observar elementos presentes no jogo que podem colaborar com essas áreas do conhecimento: arte e educação. Sendo assim, o ensino de dança por meio de jogos se justifica pelo fato de possibilitar o desenvolvimento de habilidades desse campo de forma prazerosa e “sem esforço consciente” (Spolin, 2017, p. 30). Nessa abordagem, cada aluno percorre uma trajetória individual, de acordo com suas habilidades e limitações. É também uma oportunidade de exercer sua liberdade, ao mesmo tempo em que exercita o respeito e a responsabilidade com o outro e com o coletivo. Tudo isso ancorado em um estado de presença que abrange os níveis “intelectual, físico e intuitivo”, como propõe Viola (2017, p.31).

Esse pensamento integrativo das esferas físicas, intelectuais e intuitivas, combinadas com um estado de presença, o prazer e a espontaneidade em aprender e criar, são os elementos que me instigaram a querer aproximar o universo dos jogos ao universo da dança.

Apesar das mudanças ocorridas nos espaços de formação e treinamento em dança, ainda é possível observar que, em muitos contextos, a dança continua sendo ensinada e experienciada de forma tecnicista e orientada ao virtuosismo. Nesse contexto, corre-se o risco de deixar em segundo plano princípios que, ao meu ver, são fundamentais na dança: o estado de presença, as individualidades, o corpo em relação.

Compreendo o estado de presença como a capacidade de atenção e percepção do momento presente, que influencia as tomadas de decisão e as formas de se movimentar; as individualidades como o reconhecimento de que cada corpo tem seus limites, potências e

modos próprios de expressão, que devem ser valorizados e não uniformizados; e o corpo em relação como a capacidade de se colocar em diálogo e em afetação com o outro, com o espaço, com a música, entre outros elementos presentes.

Exposto isso, a utilização de jogos como ferramenta pedagógica na formação em teatro é uma prática bastante comum, sobretudo a partir dos anos 60, com as contribuições de Viola Spolin. No entanto, esse instrumento, que colabora na investigação e formação do corpo cênico, ainda é uma prática pouco comum dentro do ensino da dança. Algumas pesquisadoras do campo da dança, todavia, vem se dedicando a investigar o tema, como é o caso do trabalho de Fabiana Marroni Della Giustina (2009) e Livia Camille Maciel de Oliveira (2020).

Fabiana Marroni Della Giustina (2009) desenvolveu o que chama de “Jogos para Dançar”. Em sua pesquisa, ela estabelece uma abordagem metodológica para o ensino da dança contemporânea por meio de jogos corporais, sustentando que “a prática contínua de jogos corporais para determinada finalidade liberta a imaginação criadora o que possibilita a construção de novas associações estéticas” (Giustina, 2009, p. 24).

Já Livia Camille Maciel de Oliveira (2020), se dedicou a investigar os jogos como instrumento pedagógico na dança dentro do ensino básico de uma escola pública, e analisou como essa abordagem – denominada por ela de “Dança-jogo” – pode ser um motivador para os alunos. A maioria das pesquisas sobre jogos e dança são, em sua maioria, voltadas para o universo do ensino básico, como é o caso do trabalho de Livia de Oliveira. Por mais que os jogos estejam ganhando espaço dentro das práticas de dança contemporânea como metodologia de treino e criação, ainda há pouco material sobre esse campo, conforme afirma Giustina (2009, p 113):

Enquanto na pedagogia teatral existe hoje uma bibliografia considerável sobre os jogos teatrais, na dança ainda não existem muitas referências sobre esse tipo de pedagogia. Percebo que ela está carente desse tipo de sistematização e de divulgação desse tipo de conhecimento.

Diante dessa lacuna, pensar a aproximação entre dança e jogos torna-se ainda mais relevante, especialmente por considerar que o jogo é um aliado na medida em que resgata aspectos que julgo fundamentais na dança e “estimula a vitalidade, despertando a pessoa como um todo – mente e corpo, inteligência e criatividade, espontaneidade e intuição³ [...]” (Spolin, 2017, p. 30).

³ Quando Spolin destaca o caráter intuitivo, ela se refere a uma habilidade que não pode ser ensinada. É algo a ser sentido nos momentos de espontaneidade, momentos esses em que estamos livres, em contato e em envolvimento com o mundo à nossa volta. Embora muitas vezes negligenciada, ela a considera um fator vital para a aprendizagem.

Mais uma vez, o jogo aparece com esse caráter integrativo, pensando o corpo como um todo e não na divisão de partes. Por isso, considero o jogo também uma boa ferramenta para conectar técnica e presença, termos que, por vezes, são enxergados como opostos na dança.

O conceito de presença na dança contemporânea não é consensual, e meu intuito aqui não é me adentrar nas diferentes visões sobre o mesmo termo, mas sim, pontuar a importância da presença como ferramenta de expressão do corpo que dança. Para a pesquisadora Mariana Barbosa Pimentel, “a presença carrega consigo o conteúdo da mensagem do artista, sendo, portanto, um aspecto vital no processo de comunicação” (Pimentel, 2011, p. 1).

Além da dificuldade de definição do termo, Mariana pontua em sua pesquisa que, segundo André Lepecki, “historicamente, a presença e o corpo nunca foram aspectos centrais dentro do imaginário da dança ocidental” (Pimentel, 2011, p. 16). Sendo assim, frequentemente, determinada técnica é demasiadamente valorizada, e a execução de determinados passos passa a ser mais importante do que a capacidade de realizá-los sob uma ótica mais relacional – com o espaço, o outro, o público e a música, por exemplo. Ou seja, um estado de atenção e presença ativa do bailarino enquanto dança.

Somando a isso, para a pesquisadora Ana Cláudia Lima Monteiro (2011), limitar a dança à técnica é restringir o potencial relacional e integrativo da arte. Segundo ela, ao fazer isso, o artista não consegue estabelecer esse ser que afeta e é afetado ao mesmo tempo. Essa discussão tangencia a experiência do Travessia, uma vez que não estávamos trabalhando com uma técnica específica de dança (um estilo), mas o trabalho com os jogos, entre outras qualidades, evoca um estado de presença muito potente que pode servir para auxiliar em qualquer modalidade de dança que os alunos experimentem em outros contextos.

Isso foi percebido por alguns estudantes. Um deles, que tem experiência com a dança de salão, relatou o quanto as aulas do Travessia estavam auxiliando-o a pensar a dança de salão com uma perspectiva ampliada. Comentou que agora, quando fosse montar uma coreografia, além dos passos já estabelecidos, pretendia agregar algumas dinâmicas que fizemos e que estava muito mais atento ao estado de presença, escuta e resposta ágil aos acontecimentos do momento em que dança. Esse estado de atenção também foi uma novidade para outros alunos que relataram que, ao se conectarem com isso, sentiam que estavam conseguindo se expressar a partir do movimento, e não só realizando execuções mecânicas.



Imagem 3 – Jogo do triângulo / Imagem 4 – Jogo do foco
Fotos: Fernando Vidulino. Fonte: arquivo pessoal

Uma outra percepção relatada por um aluno no último dia de aula foi que, a partir das nossas aulas, ele acessou novos entendimentos sobre técnica e liberdade criativa. Ele pensava que era necessário dominar determinada técnica com muita excelência para, aí sim, poder exercer uma liberdade de criação. Contudo, ele percebeu que traçamos uma lógica oposta: os alunos chegaram – em sua maioria – sem nenhuma experiência em dança, mas foram incentivados a criar, serem autônomos e propositivos desde o primeiro dia, e, a partir disso, novas habilidades e conhecimentos foram se revelando. Ou seja, a técnica, que neste caso não se refere a uma modalidade específica de dança, mas ao desenvolvimento de novas habilidades cênicas e corporais, foi se construindo a partir da experiência de criação, e não foi necessário ter uma técnica “prévia” para, aí sim, ter permissão para criar.

Desse modo, os jogos se tornam uma potente ferramenta para desconstruir valores da dança pautados na submissão à técnica, execução mecânica dos movimentos e no desincentivo à autonomia dos alunos. E, em vez disso, propõem incentivar e criar um ambiente de ensino-aprendizagem respeitoso, prazeroso, pautado na autonomia e no resgate da espontaneidade.

ESTUDANTES PESQUISADORES

Tendo traçado esse panorama geral do jogo – passando por uma breve definição, seus usos enquanto ferramenta artística e pedagógica e a justificativa do meu desejo em aproximá-lo do campo da dança – retomo a experiência com o projeto Travessia, dando continuidade à reflexão acerca das complexidades percebidas no encontro entre esses dois campos.

Ao iniciar no projeto, meu desejo era utilizar os jogos com um caráter cênico/educacional. A ementa que eu criei para as aulas previa: “aulas que exploram a dança a partir dos jogos de improviso e das brincadeiras tradicionais como dispositivo de criação e composição”. Ou seja, estava claro que a finalidade não era jogar e brincar apenas com fins lúdicos, embora seja indissociável o caráter lúdico das atividades.

Sendo assim, me deparei com um conflito interno: como introduzir nos jogos os artifícios e qualidades cênicas que eu gostaria de trabalhar para que eles deixassem de ser apenas uma atividade de divertimento? E como inserir esses apontamentos sem deixar que o jogo perca a diversão ou que os alunos se sintam acuados e percam a espontaneidade?

Nos primeiros jogos e, sobretudo, no primeiro encontro, procurei pontuar o mínimo possível. Busquei dar instruções claras e objetivas e iniciar com jogos simples para que os alunos se sentissem confiantes e seguros de que dariam conta da atividade. Presumi que, somente após se sentirem dessa maneira, seria interessante e efetivo iniciar com alguns direcionamentos cênicos e apontamentos para aprimorar as qualidades de corpo no jogo.

Percebi, então, que essa estratégia foi efetiva, e o grupo se mostrou de fato estimulado e disposto. Essa percepção também foi reiterada por uma das alunas em seu relato enviado via formulário⁴ após o término das oito semanas de aula. Ela relatou: “O primeiro dia de aula foi marcante: nosso grupo se conectou de forma natural e divertida, com atividades de fácil aprendizado – um alívio para quem pensa demais e se desespera por pouco. Mas, como bem disse a professora, ali também era um espaço seguro para o erro.”

Fiquei satisfeita ao receber esse relato, sobretudo por ser uma aluna muito tímida, como ela mesma coloca, e por observar que minha intenção em construir um espaço seguro e confortável para jogar, criar e dançar foi se estabelecendo e sendo percebida pelos estudantes.

⁴ Criei um formulário online e o disponibilizei para os alunos no último dia de aula. Esse formulário continha um campo para compartilhar a experiência com as aulas do Travessia. Poderia ser realizado de forma anônima ou não, e o formato era livre. Não foi uma atividade obrigatória, mas sim um convite a quem sentisse vontade de compartilhar suas impressões ou deixar críticas e sugestões.

Desde o primeiro dia, o grupo se demonstrou muito conectado e disponível, e, a cada encontro, esse vínculo ia se estreitando, ao ponto de ser possível que pessoas externas penetrassem no grupo pela primeira vez sem causar grandes estranhamentos, visto que o grupo já estava tão coeso que conseguia acolher com mais facilidade o novato ou convidado, como relatado anteriormente.

Essa conexão do grupo vai ao encontro do conceito de “comunidade de aprendizagem” proposto pela professora, escritora, ativista, feminista e pesquisadora estadunidense bell hooks. Para hooks, uma comunidade de aprendizagem é um espaço em que professores e alunos compartilham da responsabilidade do processo de aprendizagem. Ou seja, o professor não detém o conhecimento e os alunos não são receptores passivos. Ao invés disso, cria-se um espaço colaborativo, pautado no reconhecimento da importância das contribuições de todos os presentes. Sendo assim:

Na comunidade da sala de aula, nossa capacidade de gerar entusiasmo é profundamente afetada pelo nosso interesse uns pelos outros, por ouvir a voz uns dos outros, por reconhecer a presença uns dos outros. Visto que a grande maioria dos alunos aprende por meio de práticas educacionais tradicionais e conservadoras e só se interessa pela presença do professor, qualquer pedagogia radical precisa insistir em que a presença de todos seja reconhecida. E não basta simplesmente afirmar essa insistência. É preciso demonstrá-la por meio de práticas pedagógicas. Para começar, o professor precisa valorizar de verdade a presença de cada um. Precisa reconhecer permanentemente que todos contribuem. Essas contribuições são recursos. Usadas de modo construtivo, elas promovem a capacidade de qualquer turma de criar uma comunidade aberta de aprendizado. Muitas vezes, antes de o processo começar, é preciso desconstruir um pouco a noção tradicional de que o professor é o único responsável pela dinâmica da sala. (hooks, 2017, p. 18)

Reconhecer que a turma no Travessia se tornou uma comunidade de aprendizagem é uma forma de validar meu desejo de que o ensino de dança possa acontecer em um ambiente pautado por valores mais colaborativos, horizontais e respeitosos. Um ambiente no qual alunos e professores aprendem e ensinam simultaneamente. Foi interessante notar que, quando esse ambiente acolhedor de ensino foi se formando, os alunos se demonstraram muito confortáveis para expor suas ideias, fazer propostas, perguntar e respeitar seus limites, gerando, assim, muito mais fluxo de informações entre todos do grupo, não apenas uma linha única entre professora e um aluno.



Imagem 5 – Turma Projeto Travessia

Fonte: arquivo pessoal

Essa postura da turma pode ser observada em alguns acontecimentos que exemplifico a seguir. Em um dos encontros, propus um jogo em roda e, logo na primeira rodada, uma aluna sugeriu acrescentar uma nova regra ao jogo. Acolhi com entusiasmo a sugestão, e o jogo atingiu novas camadas que eu não tinha projetado. Em outro dia, um aluno disse que, influenciado pelas nossas práticas, tinha lembrado de um jogo que jogava na infância e disse que teria interesse em propor para a turma se tivesse espaço – sem dúvidas quis conhecer o jogo, testamos, e acabei adquirindo mais um jogo para o meu repertório. Em outra aula, Cecília, a musicista que acompanhou as aulas tocando ao vivo, não pôde ir. Fizemos a aula com som mecânico, mas, em certo momento, um aluno viu um tambor no depósito da sala e se sentiu à vontade para pegá-lo e compor sonoramente um exercício que estávamos fazendo – sua intervenção foi muito bem-vinda.

Foram vários momentos de autonomia e liberdade como esses, mas citarei apenas mais um, pois exemplifica bem um ponto que considero sensível no ensino de dança. Uma das alunas chegou até mim, muito tranquilamente, e disse que não faria determinado exercício, pois não estava se sentindo muito bem. As demais atividades eram tranquilas de serem

realizadas por ela, mas esse, em específico, ela não estava se sentindo confortável. Evidentemente, respeitei e deixei claro para a turma que essa possibilidade de se retirar de um jogo estava disponível sempre que necessário. No último dia, durante o compartilhamento da experiência, ela lembrou desse dia e relatou o quanto sentiu permissão para ser ela mesma nessa e em todos os nossos encontros, e que sabia que, em nossas aulas, cada um poderia ser fiel aos seus limites e desejos do dia.

Esse relato me faz refletir o quanto a cultura da dança se estabeleceu por um viés autoritário, de desrespeito aos limites dos/das estudantes e culto ao sofrimento. Sobre isso, Robin Lakes (2021), em seu texto “As mensagens por trás dos métodos: o legado pedagógico autoritário em aulas e ensaios da dança cênica ocidental”, expõe o quanto o modelo de ensino tradicional continua atuante no campo da dança, mesmo que pensamentos pedagógicos mais progressistas tenham emergido a partir do século XX. Segundo ela:

[...] o campo da dança ainda pode, involuntariamente, fomentar modelos de aulas de dança e práticas de ensaio enraizados em filosofias educacionais obsoletas de épocas anteriores. O ensino autoritário pode ser desafiado por vários motivos, independentemente das justificativas e explicações defensivas de que ele “funciona”. É indefensável moral e eticamente. Ele promove ambientes emocionalmente (e às vezes fisicamente) abusivos. Sua política sustenta um modelo de relacionamentos retrógrados e antidemocráticos. Torna-se intolerável quando analisado através das lentes da reforma e do pensamento pedagógico construtivista, uma vez que não promove um pensamento aprofundado e de maior importância. Além disso, ele se defronta com o que agora é conhecido no campo das ciências da aprendizagem (cognição), uma vez que ignora a maneira como a mente humana constrói conhecimento. (Lakes, 2021, p. 325)

Além de incentivar um ambiente hostil, esse pensamento tradicional de ensino perpetua a ideia de que ser um bom profissional da dança está condicionado a desconsiderar seus limites e colocar o corpo em extremos, pensamento este, muitas vezes incitado pelo próprio professor. Lakes (2021) considera que, muitas vezes, o aluno percebe o abuso como um elogio, uma honra por receber atenção do professor, mesmo que negativa.

Ela ainda expõe que esse tipo de ambiente de ensino “[...] tem o potencial de criar medo, ansiedade, estresse ou falta de afeto nos dançarinos, o que não promove um ambiente em que a aprendizagem profunda possa ocorrer.” (Lakes, 2021, p. 326). Movidos pelo medo, suas capacidades de investigação, criticidade, de assumir riscos, brincar e explorar acabam ficando limitadas, e ela questiona como esse tipo de abordagem seria capaz de preparar os bailarinos para o cenário de dança atual que exige, cada vez mais, versatilidade.

Nesse sentido, é mais do que nunca importante termos espaços de dança rompendo

com essa lógica e cultivando um aprendizado respeitoso e autônomo, onde cada aluno consegue se perceber e tomar decisões pautadas no respeito próprio e pelo coletivo.

Com essa comunidade de aprendizado ganhando consistência ao longo dos encontros, foi possível começar a propor aos estudantes algumas atenções a serem tomadas durante os jogos. Ao observar as atividades – mesmo enquanto eu fazia junto – observava vários pontos que poderiam ser melhores trabalhados, e meu desejo imediato era pontuar tudo que estava enxergando. Nesses momentos, eu retornava ao “foco” proposto por Viola Spolin e me questionava novamente: o que eu quero com essa atividade?

Esse questionamento influenciava completamente a qualidade das minhas instruções. A cada encontro, repensava quais comandos verbais eu teria que direcionar para chegar mais próximo do meu objetivo em cada atividade. Um exemplo curioso disso foi a instrução de “caminhar”. Essa orientação, que é bastante comum em aulas de dança contemporânea e teatro, faz parte do meu vocabulário e imaginário de forma tão estabelecida que presumi que, ao dizer: “caminhem pelo espaço”, os alunos simplesmente andariam pela sala.

No entanto, para minha surpresa, ao propor esse comando, os alunos começaram a “andar dançando” pelo espaço. Explico: contagiados pelo ritmo da música, começaram a se deslocar pela sala propondo pequenos movimentos em consonância com a sonoridade proposta. Minha expectativa era que andassem como pedestres andam na rua. De início, tentei alguns novos comandos; caminhei junto pelo espaço como “pedestre”; propus que achássemos um pulso comum de caminhada; mas o ritmo da música parecia contagiar mais do que os meus comandos, e a “caminhada dançante” continuava.

Os alunos pareciam se deleitar com aquele momento de deslocamento que seguia o ritmo da música. Mais uma vez, então, surgiam os questionamentos: o que é mais importante neste momento? Que realizem o comando da forma que imaginei? Que desfrutem desse momento com liberdade? Nesse caso específico, deixar que eles fluíssem conforme o entendimento da maioria do grupo seria mais interessante, e essa caminhada dançante desdobrou-se em outro exercício que não o previamente planejado.

Com esse exemplo, retomo a importância de ter um planejamento, mas sem deixar que ele se torne rígido, de modo que haja escuta e espaço para acolher as necessidades que surgem no momento. Isso cria a possibilidade de descobrir novos exercícios e acessar estados de corpo e movimento que não foram previamente imaginados, mas que podem se revelar de grande valia.

No fim desse encontro, conversamos sobre essa experiência e sobre os entendimentos acerca de andar, dançar, seguir ou não a música... Muitos não imaginavam que andar como

um pedestre poderia fazer parte de uma aula de dança; outros relataram o quanto o ritmo da música influenciava e era inevitável querer dançar; outros disseram ter duvidado do comando, questionando-se se “caminhar pelo espaço” seria simplesmente andar mesmo.

Esse acontecimento exemplifica o quanto os entendimentos são múltiplos. Cada indivíduo e cada turma escutará o comando conforme seu repertório e sua subjetividade. Sendo assim, fica evidente o quanto o meu comando verbal e as palavras que escolho usar, ou não, para instruir um exercício, são importantes e determinam todo o andamento da atividade.

Após a conversa, convencionamos para o grupo que o comando “caminhada pedestre” significaria uma caminhada mais próxima do nosso cotidiano, e que “caminhada” poderia ser uma caminhada livre. Essa diferenciação foi importante, visto que, em alguns jogos, o tipo de andada seria determinante.



Imagem 6 – Alunos em cena. Foto: Fernando Vidulino. Fonte: arquivo pessoal

Para além desse momento ter sido importante para definirmos esses termos, todas as conversas ao longo das aulas foram de suma relevância para a elaboração da nossa experiência enquanto grupo. Retomando ao tópico “Pesquisadora e professora”, no qual tratei sobre a indissociabilidade entre professora e pesquisadora, reafirmo aqui essa posição em relação à teoria e prática. Ao longo do processo, conduzi as aulas sob a ótica de que nossas práticas eram, sobretudo, práticas reflexivas, e busquei compartilhar com os participantes

meus modos de investigação, meus objetivos com cada jogo e meus caminhos de raciocínio.

Dessa maneira, além de me colocar enquanto pesquisadora-professora-jogadora, percebi que os estudantes também assumiram uma postura de pesquisadores. Observei que, ao coletivizar minhas questões com a turma, eles passaram a se sentir parte da pesquisa, contribuindo com novos questionamentos e elaborações, não se portando como meros “cobaias” das atividades que eu propunha. Essa compreensão dialoga com as ideias de Paulo Freire, como expõe Raquel Pires Cavalcanti (2023, p. 150):

Paulo Freire (1996) [...] não nega a validade de momentos explicativos e narrativos em que o professor precisa discorrer sobre alguma coisa. Porém, ele afirma que tanto a atitude do professor quanto dos alunos deve ser “dialógica, aberta, curiosa, indagadora” (Freire, 1996, p. 86). O bom professor, para Freire, é aquele que consegue, enquanto fala, trazer o aluno “até a intimidade do movimento de seu pensamento”, e assim “acompanha as idas e vindas de seu pensamento, surpreende suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas” (Freire, 1996, p. 86). O ensinar, torna-se assim, um ato dialógico e compartilhado, não apenas do que sabemos, mas do que ainda não sabemos. Em outras palavras, o ensinar se torna o movimento das nossas próprias buscas.

Criamos, assim, um fluxo de informações mais horizontalizado. Não me coloquei enquanto detentora do saber, mas sim como uma mediadora dos encontros. Logo, os alunos saíram de um lugar de passividade, como meros receptores das propostas, e se engajaram com as minhas investigações, que, com pouco tempo, se tornaram nossas.

Com isso, pude perceber que a turma estava com um olhar atento e um estado de presença e atenção ao todo, que foi se apurando com o tempo. Isso se revelava tanto nos estados e qualidades de corpo que foram surgindo, quanto nos comentários dos alunos ao fim das atividades. Considero que essa conexão do grupo se deu, sobretudo, pela comunidade de aprendizado que foi construída e, a partir desse ambiente seguro, com os alunos se sentindo mais confiantes, foi possível começar a fazer pontuações cênicas mais elaboradas para que os jogos ganhassem mais camadas.

Gradualmente, fui provocando a atenção para a qualidade dos olhares e das caminhadas; instigando novas qualidades de movimento; incentivando a escuta do coletivo e outros modos de comunicação (que não necessariamente pela fala); apresentando termos comuns nas artes cênicas e pontuando a conexão com as sonoridades, os tempos de cena, o uso do espaço, entre outros.

Junto com essas pontuações, buscava também coletivizar os meus pensamentos e o

que eu estava buscando com cada jogo. Como, por exemplo, um dos jogos que propus desde a primeira aula e insisti nele até o último dia foi o que eu chamo de “quadro vivo”. Nele, os jogadores se posicionam um a um formando uma imagem coletiva, que depois ganha alguns desdobramentos. No começo, percebi que os alunos tendiam a compor formas mais literais e ilustrativas – por exemplo: um abraço, alguém se assustando com o outro, um pedido de casamento... – usando a lógica da Viola Spolin do jogo enquanto resolução de um problema, esse era, sim, um modo possível de solucionar o “quadro vivo”.

No entanto, pensando em uma dimensão cênica do jogo, gostaria de oferecer outras possibilidades de resolver o jogo sem ser por imagens tão literais, que acabam fechando e limitando o sentido da imagem para quem vê. Sendo assim, conversamos sobre essas diversas possibilidades e entendemos que a construção de imagens menos ilustrativas poderia ser interessante para abrir margem para a subjetividade do espectador, que passa a jogar junto, compondo suas próprias leituras.

Assim, a turma começou a se atentar para isso e perceber que, ao colocar o corpo em relação – ao espaço, ao outro, ao tempo – mesmo sem buscar sentidos literais e previsíveis, muitas imagens e leituras já estavam sendo produzidas. Assim, ao longo dos oito encontros, esse jogo foi se desenvolvendo e ganhando novas camadas e entendimentos, como veremos abaixo.

Esse jogo foi exemplo de como o nível de elaboração da turma foi se desenvolvendo ao longo do percurso. Os próprios alunos conseguiam observar e pontuar o progresso que ia acontecendo. Eles sinalizaram que estavam percebendo o grupo com mais escuta na composição, mais fluxo de movimento, mais possibilidades corporais, além de considerar que estavam gerando imagens mais potentes do ponto de vista cênico. Ou seja, não estavam passivos na atividade; havia um envolvimento global, prático-reflexivo, de todo o grupo.

Uma outra dinâmica que julguei essencial para que o grupo ganhasse consistência nesse estado de elaboração foi a organização dos jogos com “palco” e “plateia”. Apoiando-se na dinâmica dos jogos teatrais de Viola Spolin, dividíamos em alguns jogos, o grupo em dois: os jogadores e os jogadores-observadores. Ou seja, um grupo assistia ao outro, e depois esses papéis eram trocados.

Nesse procedimento, “os jogadores na plateia devem permanecer em ‘estado de jogo’, livres de atitudes de análise ou julgamento” (Spolin, 2017, p. 50). Isto é, o jogador-observador não está passivo, mantém seu estado de atenção e presença, e dá suporte ao grupo que joga. No entanto, sua observação não deve ter caráter de julgamento, mas sim de assimilação da

experiência, mantendo a atenção no problema que o foco do jogo propõe e percebendo se ele foi ou não solucionado. Sobre os jogadores na plateia, Spolin (2027, p. 50) pontua:

A partir de um outro ponto de vista devem estar abertos para aquilo que está acontecendo na área de jogo e, dessa forma, intensificar o seu equipamento sensorial e de percepção. Ao aprender a aceitar o trabalho dos outros, se tornarão mais livres com a sua própria experimentação.

Sendo assim, esse estado de observação ativo é de grande importância. Ele ajuda a aprimorar os entendimentos, expande os horizontes de referências e treina um olhar atento para as questões cênicas que tenho pontuado ao grupo. A partir da experimentação do jogo nesses dois lugares, os alunos pontuaram o quanto fica nítido as habilidades que estão sendo trabalhadas e o quanto estavam aprendendo pela observação. Frisaram também que era muito interessante poder observar como o outro resolvia o problema, seguindo caminhos que eles não teriam imaginado antes.

Como espectadores, também relataram o quanto foi inusitado e interessante ver o jogo virando cena, sobretudo nos momentos em que eu propunha uma sequência de jogos seguidos um do outro e ligados por pequenas transições. Esses relatos vinham com um tom de surpresa e entusiasmo, como: “nossa, do nada o jogo virou um espetáculo!” ou “a gente foi jogando, jogando e, quando viu, estávamos dançando”.

Considero que o trabalho da observação foi fundamental para que a turma conseguisse ter dimensão das imagens que estavam sendo construídas e chegassem a essas percepções. Sendo assim, percebi que a experiência de ser público modifica o comportamento deles quando os papéis são invertidos, e o jogador-observador passa a ser jogador.

A partir desse momento, o jogo se expande, deixando de ser apenas uma atividade entre os jogadores em cena e passa a ser compartilhado com quem assiste. Segundo Spolin (2017, p. 241):

A frase “Esqueça a plateia!” é, muitas vezes, usada por diretores como um meio para ajudar os alunos-atores a relaxar em cena. Mas é impossível atingir essa atitude. O ator não deve esquecer a plateia, da mesma forma como não deve esquecer seu texto e seus parceiros de jogo.

Para a autora, a plateia deveria ser “o membro mais reverenciado no teatro” (Spolin, 2017, p.247). Todo seu trabalho de treinamento leva em consideração a presença do público e, para ela, isso faz toda a diferença quando os artistas vão se apresentar. Como, em minha pesquisa, a proposta era justamente o jogo como dispositivo cênico, não apenas como

ferramenta lúdica, trazer a atenção para a importância da plateia foi fundamental.

Em alguns dias, quando havia muitas faltas ou, sobretudo, nos últimos dias de aula, quando a turma já estava menor em número de participantes, essa divisão entre palco e plateia não era viável pela quantidade de pessoas. No entanto, percebi que, como já tinham passado por essa experiência de observação ativa, era possível, agora, treinar uma nova habilidade: a capacidade de observar o que está sendo gerado de imagem ao mesmo tempo em que se produz a mesma.

Incentivei que eles levassem essa experiência de plateia para quando estivessem em cena, pensando sempre que existem pessoas assistindo e considerando fazer escolhas que tornem o jogo instigante para quem faz, mas também para quem assiste. Com mais esse ponto de atenção, os alunos começaram a ter mais cuidado com o posicionamento no espaço – se colocando de forma que o público pudesse ver melhor; passaram a ficar mais sensíveis aos tempos de cena – sem apressar as cenas, dando o tempo de leitura dos jogos para quem assiste; passaram a pensar na qualidade do olhar – que muitas vezes ajuda a direcionar o olhar do público; e foram desenvolvendo uma sagacidade de composição que os deixaram mais capazes de fazer certas escolhas cênicas e não simplesmente seguir o acaso.



Imagem 7 – Jogo do enxame. Foto: Fernando Vidulino. Fonte: arquivo pessoal

Com isso, os jogos foram ganhando novas camadas e complexidades. Estive sempre atenta para medir minhas pontuações a fim de não tornar as aulas muito densas, ao ponto de perder o caráter leve e divertido, transformando-as em um treinamento rigoroso e demasiadamente exigente. Acredito que consegui achar uma boa medida, pois, ao mesmo tempo em que relatavam que estavam se divertindo, rindo e não vendo a hora passar, conseguiam também perceber que existia um trabalho cênico sendo desenvolvido.

Uma das alunas comentou na 3ª aula: “nossa professora, a gente vai ter que estender o nosso número de aulas porque essa matéria é muito complexa para só oito encontros”. Essa fala, que veio em tom de empolgação, me deixou satisfeita em saber que, mesmo brincando e se divertindo, a complexidade e potência do trabalho estavam sendo percebidas. E tenho que concordar com ela: oito encontros não dariam conta dessa complexidade. Assim como esse texto também não vai conseguir expor a complexidade que foram esses oito encontros. Nem dez, nem seis meses ou um ano de aulas dariam conta. Pois não é um trabalho com um fim, um ponto de chegada definido; é um treino constante de presença, de escuta e de habilidades que vão se modificar a cada encontro e a cada grupo.

ARTE, VIDA E JOGO

Retomando Johan Huizinga (2007), que caracteriza o jogo como parte constituinte da sociedade e como elemento presente em diversos campos da nossa vida, foi interessante perceber o quanto as aulas do projeto despertaram os alunos para uma conexão entre arte e vida. Com a consolidação da nossa comunidade de aprendizado e com os alunos assumindo uma postura de pesquisadores, as reflexões sobre nossos encontros foram extrapolando os apontamentos cênicos e adentrando em áreas da vida cotidiana.

Observei que os jogos, sobretudo os mais simples, revelam muito da personalidade de cada pessoa: a forma como pensa, seu estado emocional do dia, a maneira como lida com o próprio erro ou com o erro do outro, entre outros traços. Essas personalidades jogando juntas, geram, assim, uma pequena amostra de sociedade: um grupo de pessoas compartilhando as mesmas regras, porém cada uma com a sua individualidade.

Nesse sentido, muitas associações entre os jogos e nossa estrutura social eram percebidas e comentadas pelos alunos após os exercícios. Por exemplo, alguns jogos exigiam uma atenção difusa e um olhar periférico para responder aos estímulos. Com isso, uma aluna relatou: “Esse jogo é igual à nossa vida: se você fica muito preocupado com você, esquece de ver o outro. E o contrário também — se você se preocupa só com o outro, negligencia a si próprio e acaba perdendo.” Outro apontamento percebido pelo grupo foi o quanto, na vida e no jogo, às vezes precisamos abrir mão das nossas ideias em prol do coletivo — ou seja, exercitar o desapego. Ou ainda, refletir sobre o quão claro sou na minha comunicação (no caso, corporal) ao expressar uma ideia ao grupo, isto é, ser propositivo e sustentar meus desejos.

Outro ponto muito comentado foi em relação ao estado de presença. Refletimos muito sobre o quanto estamos vivendo em uma sociedade acelerada, automatizada, hiperconectada e que vem negligenciando nossa atenção e momentos de presença plenos. Uma aluna comentou que, em nossos encontros, conseguimos criar uma “ilha” onde podíamos desconectar e esquecer, durante aquela uma hora e meia, das redes — e o quanto isso estava sendo valioso.

Muitos comentários ecoavam ideias similares: diziam o quanto estava sendo uma experiência prazerosa, de estar presente “sem perceber o tempo passar”. E que, assim como na vida que perdemos momentos por falta de atenção plena, no jogo acontecia a mesma coisa: ao se desconectar do momento presente, “perde-se” o jogo ou gera-se alguma instabilidade no

grupo.

Outros relataram o quanto estavam construindo uma outra relação com o erro. Diziam ter muita vergonha ou muito medo do julgamento, mas que logo na primeira aula, incentivados pelo meu posicionamento sobre não se preocuparem com o “certo” ou “errado”, passaram a se sentir mais seguros para experimentar, sem que essa preocupação permanecesse tão latente. Viola Spolin afirma que “não há forma certa ou errada de solucionar um problema da oficina: a tentativa honesta, a busca, é mais importante” (Spolin, 2017, p.37). Com esse posicionamento em mente, criamos um espaço seguro de experimentação e acolhimento das diversas formas de solucionar o jogo.

Essas reflexões, por vezes, surgiam no início das aulas, antes mesmo do horário começar. Os alunos iam chegando e começavam a comentar sobre a vida corrida, o cansaço e o estresse. Eu, então, aproveitava esses assuntos para conduzir uma prática de chegada, que muitas vezes era diferente do que havia sido planejado, adaptando-a às demandas que percebia ali, no momento.

Assim, aproveitava esse momento para propor breves práticas de automassagem ou toques uns nos outros; jogos que exigiam olhar nos olhos uns dos outros; respirações profundas seguidas de expirações com sons... entre outras atividades que ajudavam a liberar a tensão do dia e a nos preparar para os próximos exercícios.

De início, percebi que alguns ficavam um pouco envergonhados ou com certo estranhamento e nervosismo. Como muitos relataram, nunca tinham feito um exercício de toque dessa forma ou não se lembravam da última vez que tinham olhado nos olhos de alguém com tanta atenção. Mas, ao longo do processo, essas práticas foram sendo percebidas com mais naturalidade e prazer. Para mim, ficou evidente o quanto esse momento inicial da aula é fundamental. Independentemente de qual fosse a prática, julgo essencial realizar algum exercício de “aquecimento” desses estados de presença e atenção, que serão a base de todo o restante da aula.

Sendo assim, as aulas foram uma oportunidade de trabalhar o erro e o julgamento; de conviver com pessoas de diferentes idades, experiências, nichos sociais e culturais; de rir e se divertir; de se perceber e perceber o outro. E, em contraponto a nossa sociedade automatizada, refletimos sobre o quanto é importante criar esses espaços de socialização, de escuta e de movimento — pensando também em formas de transpor o que estava sendo experimentado dentro da sala de aula para outros momentos da vida.

Percebo que essas duas dimensões – vida e dança-jogo – se retroalimentam. Ao mesmo tempo em que a vida nos oferece vivências que influenciam o corpo que dança e joga,

os momentos de jogo também me oferecem recursos para repensar e recriar a realidade. Johan Huizinga afirma que o jogo tem como base a manipulação de imagens e uma “certa imaginação da realidade” (Huizinga, 2007, p.7). Ou seja, no jogo, transformamos a realidade em imagens. E, ao observarmos a ação dessas imagens dentro do próprio jogo, compreendemos o jogo como “fator cultural da vida” (Huizinga, 2007, p.7). Em outras palavras, a vida se reflete no jogo, ao passo que o jogo se reflete na vida.

Desse modo, busquei, enquanto professora, incentivar que os alunos mantivessem um olhar curioso e atento para o cotidiano. Incentivei que olhassem para as questões corriqueiras da vida com o mesmo olhar de jogo, de atenção e de novidade que experimentavam em sala de aula. Assim, pontuei o quanto essa forma de ver a vida influencia o jogo deles, oferecendo mais referências imagéticas, outros estados de atenção e novas qualidades corporais, pois tudo o que experienciamos pode se tornar material para a cena.

A partir desse pensamento, torna-se possível imaginar novas formas de estar no mundo, recriar realidades e borrar as fronteiras entre arte e vida. Mais uma vez, essa pesquisa aponta para a integração das áreas — e essa mescla também se manifestou na integração das linguagens artísticas. Em determinado momento, as fronteiras entre dança e teatro foram borradas, e essa, que era uma preocupação inicial minha (“Até onde o que proponho é dança? Qual é a fronteira entre dança e teatro? Os alunos sentem que estão dançando?”), deixou de ser tão relevante.

O pensamento de Pina Bausch, bailarina e coreógrafa alemã precursora da dança-teatro, nos ajuda a refletir sobre essa integração:

Os passos têm vindo sempre de algum outro lugar - nunca das pernas. (...) É simplesmente uma questão de quando é dança, e quando não é. Onde começa? Quando chamamos de dança? Tem de fato algo a ver com consciência, com consciência corporal, e a maneira pela qual formamos as coisas. Mas então não precisa ter este tipo de forma estética. Pode ter uma forma totalmente diferente e ainda assim ser dança. (Bausch apud Servos e Weigelt, 1984, p. 239).

Ciane Fernandes dá continuidade a esse pensamento ao afirmar que “a descoberta de que a dança está presente em todas as formas de arte e na vida, enquanto lei energética e relacional fundamental da matéria, em ebulição e repouso, tensão e relaxamento, ondulação, contraste, motivação” (Fernandes, 2012, p.78). Ou seja, mais do que tentar delimitar as linguagens e seus limites, ao longo do processo busquei — e incentivei que todos da turma buscassem — estar atentos aos estímulos dentro e fora da sala de aula. Afinal, tudo influencia nosso corpo e pode ser usado como mote criativo e ferramenta de composição, sem a

necessidade de separar o que é jogo, o que é dança, o que é teatro, o que é cena ou o que é treinamento. Trata-se de reconhecer cada momento como único, efêmero e influente para o que vem a seguir.



Imagem 8 – Jogo quadro vivo. Foto: Fernando Vidulino. Fonte: arquivo pessoal

A TRAVESSIA DA TURMA E UMA “GRATA SURPRESA”

Retomando o comentário da aluna que pontuou que oito encontros não seriam suficientes para a complexidade do conteúdo que estava propondo, concordo que esse número de encontros realmente foram poucos. No entanto, afirmo com tranquilidade – e também com empolgação – que foram suficientes para notar grandes evoluções no grupo.

Desde a primeira aula, observando o início e o fim desse dia, foi possível perceber o quanto os corpos foram se modificando. Quando penso então no primeiro e no último dia de aula, essa diferença, tanto nos indivíduos quanto no coletivo, é ainda mais concreta e expressiva.

De início, as pessoas estavam mais tímidas, inseguras e reservadas, mas, gradativamente, tendo os jogos como mediadores, foram se soltando, interagindo umas com as outras e se divertindo. Essa disponibilidade e engajamento de cada indivíduo influenciaram a experiência do grupo, que foi se conectando e ganhando cada vez mais consistência.

No começo, por exemplo, era muito comum que as pessoas ficassem fazendo comentários durante os jogos, como pontuar “erros” dos outros, dar “dicas”, rir quando alguma regra era esquecida, entre outras falas e ações que, de alguma maneira, desconectavam os jogadores do foco de cada atividade.

É preciso pontuar aqui que acredito que isso faça parte do processo, e portanto, não esperava que os jogos fossem jogados com uma super precisão, rigor e cumprimento fiel das regras. Não queria que eles se sentissem constrangidos de rir ou de se divertir, até porque, a ideia era que o jogo fosse algo prazeroso também. No entanto, tinha o desejo de que, a partir dos jogos, os alunos comesçassem a desenvolver habilidades cênicas e passassem a conseguir fazer um paralelo entre o que acontece no jogo e o que acontece em cena, compreendendo que o jogo também poderia virar cena.

Com isso, fui, aos poucos, fazendo alguns comentários a fim de direcionar a atenção deles para esses pontos. Um ponto que incentivei muito e que percebi uma grande diferença foi a comunicação do grupo. Quais outras formas o grupo teria para se comunicar que não fosse falando? Como já relatei, era muito comum que, durante o jogo, eles falassem para tentar resolver alguma questão que não saía de acordo com as regras iniciais, com comentários do tipo: “agora é você, vai!”, “a regra é assim, não desse jeito”, “você esqueceu disso”, “a professora pediu para fazer de outro jeito”, “eu esqueci a regra”...

Diante disso, pontuei algumas vezes que nem sempre era necessário falar durante o jogo, a menos que a voz fosse utilizada propositalmente como artifício para a cena. Percebi

que, repetidas vezes, falei “deixa o corpo resolver”. Essa frase vinha como uma síntese das nossas discussões sobre o assunto e relembra os jogadores, durante os jogos, da importância de buscarem outras formas de comunicação do grupo que não fossem a verbal.

Com isso, o grupo foi desenvolvendo uma sensibilidade e uma escuta do coletivo muito perceptível. Tirar a fala, que parecia ser o primeiro recurso acessado por eles, abriu espaço para um estado de atenção mais ativo, que influenciou principalmente a qualidade da presença de cada jogador e, sobretudo, do olhar. Muitos relataram, com surpresa, ao fim de um exercício: “nossa, não precisou falar nada, a gente se conectou pelo olhar”.

Essa atenção também se refletiu no senso de responsabilidade do grupo. Busquei pontuar que, no geral, a ideia dos jogos era que “dessem certo”, ou seja, não era uma competição para atrapalhar o outro, pois estavam todos em prol de um objetivo comum do jogo. Sendo assim, era responsabilidade de todos manter o jogo vivo.

Fazendo um paralelo com um momento em cena, como em uma apresentação, a intenção é que cada indivíduo dê suporte aos demais para que o grupo tenha sucesso conforme o planejado. Se alguém esquece a coreografia, cai ou erra, por exemplo, o grupo acolhe o fato e se organiza para que a cena continue acontecendo da melhor forma possível. Da mesma forma, deveria ser no jogo. Percebi que esse senso de responsabilidade, que coloca o “sucesso” do jogo como uma obrigação do coletivo, tornou o julgamento entre os jogadores menor, e cada indivíduo parecia mais atento ao grupo e não só às suas próprias ações.

Um exemplo disso era um jogo de roda em que gestos iam se acumulando. Nesse jogo, alguns jogadores esqueciam de repassar algum gesto. Nas primeiras vezes em que fizemos, era comum um gesto simplesmente “sumir” do jogo ou então alguém pontuar “tal gesto sumiu” ou “você esqueceu tal gesto”. Com o tempo - e a partir dessas reflexões com o grupo - quando um gesto era perdido, alguém o retomava rapidamente, sem precisar parar o jogo e sem precisar apontar que algum jogador havia cometido tal esquecimento. Assim, o jogo continuava com fluidez e, ao fim, era possível reconhecer – e comemorar – o quanto o jogo estava ficando mais fluido, com o grupo mais conectado, mais atento, com maior escuta e desenvolvendo outras formas de comunicação.

Com a comunicação do grupo apurada e com esse senso de responsabilidade estabelecido, fui percebendo que os jogadores foram conquistando mais autonomia. No exemplo anterior, é possível perceber esse ponto também. Recuperar um gesto perdido no jogo não fazia parte da regra inicial; no entanto, o grupo se sentiu no direito de sair da regra em prol do fluxo do jogo. Como pontua Viola Spolin: “As regras não restringem o jogador, elas fazem com que o jogador permaneça no jogo” (Spolin, 2017, p. 29). Nesse sentido, as

regras são importantes, pois são elas que vão dar contorno ao jogo. No entanto, busquei pontuar aos alunos que as regras não existiam para limitá-los; era possível – e desejável – que essas regras fossem quebradas quando necessário.

Com esse pensamento, os alunos foram, aos poucos, entendendo que era possível fazer essas transgressões. De início, percebia que eles ficavam muito dependentes das minhas orientações, esperando que eu indicasse o que podia ou não podia, ou o momento de iniciar ou acabar um jogo ou cena, por exemplo. Precisei reforçar algumas vezes frases como “o jogo é de vocês”, “quando quiserem”, “façam no tempo de vocês”, “está com o grupo”, sinalizando que deveriam tomar uma decisão coletiva e que não era necessário meu aval para isso, uma vez que toda decisão era válida.

Viola Spolin diz que, como professores, nunca estaremos totalmente livres da necessidade de dar e receber aprovação ou desaprovação, mas que exercer esse papel de “olhar para os outros para dizer onde estamos, quem somos e o que está acontecendo resulta em uma séria perda da experiência pessoal” (Spolin, 2017, p. 37). O comportamento dos alunos, muitas vezes, é moldado pela busca da aprovação ou pelo medo da desaprovação do professor. Logo, é interessante que o professor busque formas de condução que minimizem esse tipo de conduta e incentivem os alunos a “confiar em si mesmos e nos outros, tomar decisões, ter iniciativas, correr riscos e procurar a liberdade” (Spolin, 2017, p. 37).

Considero que essa confiança e autonomia foram se fortalecendo ao longo dos encontros, e até os alunos mais tímidos foram desenvolvendo habilidades de liderança. Assim, as tomadas de decisão não ficaram restritas apenas aos jogadores que são “catalisadores naturais”, termo utilizado por Viola (2017) para se referir a pessoas que têm mais facilidade de liderar ou serem propositivas em uma atividade.

Sendo assim, entre outras habilidades desenvolvidas, posso afirmar que, ao fim do processo, o grupo expandiu sua capacidade de comunicação – aprimorando a escuta e as qualidades de presença e olhar; desenvolveu um senso de responsabilidade – compreendendo a importância do indivíduo para o coletivo e vice-versa; e assumiu uma postura de autonomia – tornando-se mais confiante e seguro para propor sem depender dos meus comandos.

É possível perceber essas características nos comentários feitos no último dia de aula. Os alunos relataram o quanto se sentiram livres para criar durante os jogos; diziam que, sempre que me perguntavam ou falavam frases como “isso pode?”, “isso não pode?”, “assim está certo?”, “eu poderia ter feito isso?” ou “na hora fiquei na dúvida se podia...”, eu sempre respondia que tudo pode. No sentido de que tudo o que fazemos e propomos são escolhas que nos levam para uma ou outra direção, e só vamos saber o resultado fazendo. Ao reforçar

diversas vezes esse pensamento, eles relataram que foram internalizando isso e se sentindo mais livres para experimentar sem o medo do erro, do julgamento ou da desaprovação, tanto minha quanto dos colegas, já que sentiam que esse era um pacto coletivo.

Ter essa liberdade, confiança e autonomia em uma aula de dança foi algo percebido como uma grande surpresa para a turma. Inclusive, “surpresa” foi a palavra que o grupo elegeu como o termo que definiria a nossa experiência ao longo dos oito encontros. Explico: em algumas aulas, antes de finalizarmos, pedia para cada um escolher e dizer uma palavra que resumisse a aula do dia. Algumas palavras que apareceram foram: energia, diversão, descontração, desafio, conexão, encontro, flexibilidade, experiência, criatividade, espontaneidade, improviso, permissão, posicionamento, liberdade, memória (ou falta dela), resistência, esquecimento, ousadia, amor ao próximo e expansão.

No último encontro, fizemos, logo no início, um jogo em que cada pessoa pensaria em uma palavra para definir sua experiência como um todo. Andando pelo espaço, cada um pronunciava continuamente a sua palavra em voz alta. Eu poderia escolher continuar com a minha palavra ou trocar e começar a dizer uma palavra que ouvia de algum colega e achasse mais interessante. O objetivo era chegar a uma palavra única – um momento em que todos, andando pelo espaço, chegariam a um termo comum. Um jogo de ceder ou insistir na própria palavra, até que o grupo encontrasse um consenso. Após algum tempo de jogo, a palavra que permaneceu foi: surpresa.



Imagem 9 – Alunos em cena.
Foto: Fernando Vidulino. Fonte: arquivo pessoal

Discutimos posteriormente sobre essa palavra, e todo o grupo relatou que se sentiu contemplado com o termo. Inclusive, uma aluna comentou que incluiria a palavra “grata” antes, pois, para ela, foi uma “grata surpresa”. Por definição, “surpresa” significa algo inesperado. E, de fato, a turma concluiu que estava surpreendida pelo que encontrou em nossas aulas; não era da forma que esperavam quando se inscreveram no projeto.

Recebi essa “surpresa” com entusiasmo, pois percebi que as aulas contribuíram para expandir o imaginário de dança que as pessoas tinham. Um aluno comentou que chegou ao projeto esperando “contar até oito” (referindo-se à contagem comum no meio da dança para ajudar a organizar a estrutura coreográfica em relação ao tempo); relataram também que começaram a entender que a dança vai além de uma coreografia e passaram a vê-la como um meio de expressão e presença, e que “não bastava ser um bom bailarino (tecnicamente), tinha que conseguir trocar com as pessoas”. Eu sentia que trabalhávamos isso nas aulas: íamos além da técnica. Uma aluna completou dizendo que para ela a aula não era só dançar, era também pensar e discutir sobre a dança. Outro comentou que percebia nossas aulas como um preparo para uma possível coreografia e como essa experiência abria espaço para outras possibilidades dentro do forró (sua principal área de atuação).

Outra surpresa relatada foi em relação à “flexibilidade” e à “humanidade”. Essas palavras surgiram de alunas quando se referiam à forma como conduzi os encontros. Diferente do que estavam acostumadas a imaginar sobre uma aula de dança, a turma se mostrou surpresa e satisfeita com o trato generoso, que respeita os limites de cada aluno e oferece espaço para “ser quem se é”. Apontando o quanto foi interessante ver a diversidade de pessoas fazendo os mesmos exercícios, cada um com suas individualidades, mas sem perder a unidade do grupo.

Durante esses momentos de *feedback*, busquei deixar espaço para que, além dos pontos positivos, fossem também bem-vindas as críticas construtivas, os descontentamentos, alguma sugestão, sobretudo sobre minha forma de condução, meu planejamento, ou minhas propostas de atividades. Pontuei que esse retorno era muito importante, tanto para a pesquisa quanto para o objetivo do projeto Travessia, que tem o intuito de ser um espaço de experimentação e aprimoramento das práticas docentes.

Uma aluna rebateu meu questionamento com outra pergunta: “Você percebe a evolução da turma?”. E continuou seu raciocínio dizendo que, para ela, estava muito nítido o quanto a turma tinha avançado em diversos aspectos desde o primeiro dia de aula, e que isso era reflexo da minha condução e das minhas propostas. Por isso, eu não precisava me preocupar com um retorno dos alunos nesse último momento, pois o *feedback* sobre ter dado

“certo” a minha forma de conduzir já estava revelado nos próprios corpos dos alunos.

Nesse momento, a palavra “surpresa” fez todo o sentido para mim. Fiquei surpreendida – e feliz – com esse retorno generoso. Confesso que consigo, sim, olhar para a turma e perceber nos corpos o caminho de trabalho que percorremos, e isso me deixa satisfeita e empolgada para continuar investigando esse tema. É evidente também que consigo perceber várias lacunas e pontos em que posso melhorar enquanto professora⁵, mas, assim como compreendo os jogos e a dança como algo que exige prática e treino, entendo a docência da mesma maneira. A pesquisadora Angela Luyet pontua que nossa criatividade é nutrida pelas experiências que vivemos.

Quanto mais rica for a experiência humana, maior será o material colocado à disposição da imaginação. Desta reflexão extrai-se a importância em ampliar a experiência, fornecendo bases e possibilidades ao homem para que este possa desenvolver sua capacidade criadora (Luyet, 2013, p.13).

Dessa maneira, compreendo que tanto a experiência de um aluno quanto a de professora são funções que exigem e, ao mesmo tempo, desenvolvem capacidades criativas. Eu, enquanto professora, ao conduzir esses oito encontros, adquiri novas experiências que certamente reverberarão nas próximas aulas e oficinas que conduzirei — e também nos meus próprios processos enquanto bailarina-intérprete.

Em relação aos alunos, percebo que, com a experiência das aulas, conseguiram aflorar suas capacidades criativas e estabelecer uma relação de troca entre arte e vida: levaram experiências da vida para a aula e levaram a experiência da aula para a vida — um caminho que se retroalimenta. Esse movimento ampliou seus repertórios corporais e sensoriais, bem como sua percepção de si, do outro, da música e do espaço. Assim, ampliaram também suas experiências de mundo, criando realidades mais criativas e relacionais.

⁵ Essas lacunas e pontos a serem melhorados serão aprofundadas no tópico “Acolhendo desafios, inseguranças e frustrações”.

ABRINDO O JOGO

Além dos oito encontros previamente planejados para essa pesquisa, o projeto Travessia propôs para todas as turmas um momento de compartilhamento. Seria um dia de encontro das turmas, aberto também ao público geral, no qual cada turma apresentaria algo que desejasse, como forma de encerrar o semestre de aprendizados.

Em conjunto com a turma, aceitamos participar desse momento. A ideia do projeto não era que a proposta fosse como uma grande apresentação de fim de ciclo, como costuma acontecer em escolas de dança. Ela seria realizada na própria sala de aula, - Anexo F da Escola de Belas Artes da UFMG - e teria o caráter de compartilhamento de processo, não de exibição de um resultado fechado, ficando a critério de cada professor e turma escolher o que e como gostariam de compartilhar.

Foi frisado pelas coordenadoras do projeto, Profa. Raquel Pires Cavalcanti e Carol Gualberto, que seria interessante que o fluxo das aulas não fosse interrompido para dar espaço a possíveis “ensaios” para a mostra. Diferente da finalização de um curso livre de dança em uma escola tradicional, ali não existia uma pressão pela apresentação de um “produto final”, por isso poderíamos nos despreocupar com as expectativas externas e realmente escolher o que fizesse mais sentido ser apresentado dentro do formato de trabalho que cada professor estava realizando. Seguindo essa lógica, percebi que realmente não haveria necessidade de alterar o fluxo das minhas aulas para atender às demandas da mostra.

Por muitos anos — agora não mais — fui professora de dança em escolas que realizavam espetáculos de fim de ano e lembro com clareza da pressão e ansiedade que esse momento gerava. Nesse contexto atual, fiquei surpresa com a minha tranquilidade em lidar com essa mostra.

Para além do posicionamento da coordenação, que tratou desse momento com mais leveza e menos rigidez, percebi que desde a primeira aula já estávamos em preparo para a mostra, mesmo que sem essa pretensão. Digo isso, pois, com essa demanda em vista, percebi claramente que meu desejo inicial de compor e criar a partir dos jogos estava sendo desenvolvido. Logo, ao se aproximar da data da mostra, permaneci tranquila e confiante com o trabalho da turma. Jussara Miller, no artigo “O corpo presente: uma experiência sobre dança-educação”, diz:

Reconheço que as ações de um educador de dança não se limitam a ensinar danças, mas devem, principalmente, provocar experiências, sensibilidades e reflexões. A dança como experiência e como processo, aqui abordada, foca a prontidão de estar em pesquisa e não o estar em treinamento para algo que

virá depois, desvinculado do que se frui. A proposta é trabalhar diariamente a escuta de si. (Miller, 2014, p. 109)

Em concordância com o pensamento de Jussara Miller, percebo que meu foco, enquanto condutora, estava e permaneceu no processo e na experiência que eu estava propondo e vivenciando junto com os alunos. Nossa experiência não tinha um objetivo a ser cumprido; o fim não era a mostra, nem este texto, nem conseguir provar uma hipótese. Estar em estado de pesquisa já é a própria pesquisa. Nesse sentido, “praticar uma pesquisa é produzir e/ou habitar problemas, não formular respostas (embora isso possa ocasionalmente se dar)” (Geraldi, 2024, p. 62).

Independentemente desse evento, já era o meu intuito provocar os alunos com pequenos roteiros de jogos. E essa dinâmica se encaixou muito bem com a proposta da mostra. Durante os encontros, experimentamos diversos jogos separadamente. Alguns jogos foram revisitados a fim de ganhar novas camadas e aumentar o nível de complexidade das regras e do engajamento dos jogadores.

A próxima etapa do processo foi começar a combinar esses jogos. Ou seja, propunha aos alunos uma sequência de jogos já conhecidos por eles e, entre um e outro, sugeria alguma transição para fazer essa ligação entre eles. Isto é, construía um roteiro com começo, meio e fim, criando uma pequena dramaturgia entre os jogos. No entanto, por mais que existisse um roteiro pré-estabelecido, havia muita margem para a improvisação, pois as formas de solucionar o problema de cada jogo são infinitas e únicas para cada grupo e momento.

Neste momento, a música se mostrava, mais do que nunca, como um jogador ativo. Ela era fundamental para compor as cenas que iam se revelando. Um movimento de troca constante acontecia: tanto a música influenciava a cena quanto a cena direcionava a música. Sendo esse mais um elemento para compor a dramaturgia que estava se formando.

Ao falar em dramaturgia, sigo a perspectiva da pesquisadora Mariana Muniz, que compreende o termo como um “conceito impossível de definição” única e fechada (Muniz, 2010, p. 90). Ainda assim, alguns aspectos da concepção aristotélica me ajudam a delinear o que compreendo quando proponho uma dramaturgia construída a partir da junção dos jogos. Nessa perspectiva, a dramaturgia é entendida como a composição de uma ação estruturada em torno de certos elementos — como espaço, tempo e linguagem —, além de considerar aspectos como “início, meio e fim, argumento, tema, estilo, acontecimento, clímax [...]” (Muniz, 2012, p. 93).

A partir desse roteiro de jogos, durante os encontros, dividíamos a turma em jogadores

e jogadores-observadores, para que cada grupo pudesse experimentar e observar essa estrutura de improviso. Esse exercício de composição e improvisação poderia ter apenas a finalidade de treinamento, mas também teria potencial para ser apresentado ao público como uma cena de improviso. O uso da improvisação como resultado a ser apresentado ao público, e não somente como parte de um processo, ganhou presença nas manifestações cênicas contemporâneas (Muniz, 2010). E foi justamente essa a proposta que levamos para a mostra do projeto Travessia.

Após experimentarmos algumas combinações e ordens dos jogos, definimos um pequeno roteiro para ser apresentado. O fluxo das aulas seguiu normalmente: mantivemos nossas práticas de chegada, nossos jogos e nossos momentos de *feedback*. Quando passamos a experimentar o roteiro, agora, com toda a turma em conjunto, tive a oportunidade de exercitar um olhar de direção, oferecendo retornos sobre os tempos de cena e a direção dos olhares. Também ressaltei que não tivessem pressa em resolver os jogos, que permanecessem atentos uns aos outros e, principalmente, que não se esquecessem da plateia.

Segundo Viola, “os jogadores devem entender que a plateia faz “parte do jogo” e não meramente objetos em exposição” (Spolin, 2017, p.251). Esse ponto foi fundamental, pois, mais do que nunca, o jogo agora ganhava características de cena. Então, era importante que o jogo fosse interessante para quem faz, mas também para quem assiste. Com isso, pontuei bastante sobre o posicionamento espacial, para que o público tivesse uma leitura do que estava acontecendo, e reforcei a importância de adquirirem a capacidade de, mesmo dentro da cena, perceberem as imagens que estavam sendo construídas por eles. A partir dessa consciência, poderiam brincar com os tempos de cena e tomar as decisões necessárias para seguir com o roteiro — tudo isso sem perder a espontaneidade e o foco de cada jogo.

Sobre esse momento de improvisação e as escolhas no momento da cena, o improvisador Borja Cortés (2006, p 14) diz:

Decisões (a serem tomadas pelos improvisadores em cena) que atingem o tema, o argumento, o manejo do espaço, o tempo, o ritmo, o estilo da improvisação... Tal nível de atenção investida naquilo que está sendo contado e em como vai sendo contado também dá base para sentir quando é o momento propício ao surgimento de novos acontecimentos em cena, o momento de alcançar o clímax ou o momento de chegar ao final de uma improvisação.

Percebi que a autonomia, prontidão e proposição que os alunos foram desenvolvendo ao longo das aulas continuaram se revelando e se ampliando com a prática desses roteiros. Aos poucos, foram ficando independentes dos meus comandos, tomando consciência desses

elementos e do tempo cênico, e tomando decisões em prol da cena.

Passados os oito encontros, teríamos uma lacuna de três semanas sem nos encontrarmos até o dia da mostra. Essa lacuna se deu porque foi acordado desde o início - por conta da defesa do meu TCC - que minha turma teria apenas oito semanas de aula, enquanto as demais turmas do projeto continuariam até o fim do semestre. Assim, por ter acabado antes das outras turmas, tivemos algumas semanas sem encontros até a data da mostra de encerramento. Tentamos marcar um momento extra para entrar em contato novamente com o roteiro e uns com os outros; no entanto, por diversos fatores, esse encontro não aconteceu.

No dia da mostra, que aconteceu em oito de novembro de 2025, em uma manhã chuvosa de sábado, tínhamos nos planejado nos reunir antes da apresentação. Por causa da chuva e de outros motivos pessoais, isso não aconteceu. Alguns alunos que tinham se comprometido a estar presentes tiveram imprevistos e não puderam comparecer, outros se atrasaram, e isso acabou reduzindo consideravelmente o número de participantes que eu esperava. Mesmo a situação não saindo como o esperado, para minha própria surpresa, me mantive tranquila e confiante no processo.

Nesse momento, vi a pesquisa ganhando mais uma camada. Mais uma vez, lidava com o que se apresentava ali, na hora. Percebi o ambiente externo e interno e me surgiram diversos questionamentos. Me perguntei se os alunos se lembrariam do roteiro, se eles se sentiriam acuados pelo público — e como isso afetaria a espontaneidade e atitude propositiva deles —, e se estavam empolgados e confiantes para apresentar o trabalho. Também me questionei se o público gostaria do que veria, se as coordenadoras do projeto ficariam satisfeitas com o trabalho, se a música ao vivo se integraria com fluidez e conexão.

Entre esses pensamentos, decidi sustentar nosso modo de trabalho e compartilhar com o público e com a equipe do Travessia meus modos de investigação. Primeiramente, no breve momento que tive com os alunos, repassamos oralmente o nosso roteiro e expus minha confiança no processo que vivemos, sabendo da evolução da nossa turma ao longo do percurso. Reforcei que era um momento para eles se divertirem e realmente jogarem com o momento presente. Expus que estaria ali por perto e que caberia dentro da nossa estrutura alguma intervenção verbal minha, caso fosse necessário, assim como já fazíamos em sala de aula. Ou seja, apesar do público externo e do (inevitável) clima de “apresentação”, seria mais um dia de jogo, assim como já estávamos acostumados a fazer durante nossas aulas.

Antes da apresentação de cada turma, cada professor pôde falar um pouco da sua proposta para o público. Nesse momento, compartilhei que o nosso trabalho tinha como base os jogos e que o que aconteceria ali, naquele “palco”, nunca mais aconteceria da mesma

forma, pois era uma estrutura de improviso que estava sendo construída naquele momento e testemunhada pelo público presente, que se tornaria — agora — mais um jogador da cena.

Senti que minha confiança na turma e em nosso trabalho foi importante para deixá-los seguros e confiantes para entrar em cena. E percebi que expor ao público nosso modo de trabalho e revelar que era uma improvisação estruturada aproximou a plateia da proposta, causando curiosidade e gerando comentários do tipo: “Sério que foi tudo improvisado?” ou “Mas como vocês criaram isso ali na hora?”.

Confesso que essa surpresa não foi uma reação só do público. Por mais que eu estivesse segura da capacidade dos alunos de resolverem a cena sozinhos, considerando a pausa nos encontros que tivemos e pelos contratempos que aconteceram no sábado, estava preparada para possíveis intervenções no momento da apresentação — seja para direcionar algum tempo cênico ou para relembra a ordem dos jogos.

Antes mesmo de entrar em cena, um aluno perguntou: “Você vai falando a ordem, né?”. Eu disse que, se fosse necessário, indicaria, sim. No entanto, durante toda a cena, saí da minha posição de “professora-diretora” e me juntei à plateia como jogadora-observadora, pois não foi necessária nenhuma indicação minha.

Foi muito satisfatório vê-los em cena, sendo propositivos, atentos e presentes. Era perceptível o quanto estavam conectados, se escutando, sustentando a proposta uns dos outros e, além de tudo, se divertindo. Não sei o quanto foi perceptível ao público, mas, para mim, que acompanhei a turma desde o início, é evidente — e pessoalmente emocionante — a evolução deles nesses aspectos.

Os próprios alunos também ficaram surpresos com a performance que apresentaram. Relataram que estavam inseguros quanto a se iriam lembrar da ordem do roteiro, mas que, ali, no momento, “só de olhar um para o outro, a gente foi se comunicando”. Relataram, com entusiasmo, o quanto sentiram o grupo conectado e pontuaram cenas que aconteceram e que eles mesmos foram surpreendidos pelo impulso de terem realizado tal feito.

Ao fim, fizemos um lanche coletivo para encerrar esse ciclo de encontros e comentar sobre a experiência da mostra. Fiquei muito contente em perceber que esse momento de compartilhamento não foi um momento de pressão ou intimidação, tanto para mim quanto para os alunos. E, por mais que marque o fim desse percurso com a turma, não foi o ponto de chegada da pesquisa: foi mais uma experiência que gerou mais reflexões, mais vivências corporais, mais bagagem para futuros momentos e mais oportunidades de troca de conhecimentos entre todos nós, a partir do encontro com pessoas tão diferentes.



Imagem 10 – Equipe Projeto Travessia.
Foto: Fernando Vidulino. Fonte: arquivo pessoal



Imagem 11– Aquecimento mostra Projeto Travessia.
Foto: Fernando Vidulino. Fonte: arquivo pessoal



Imagem 12 – Mostra Projeto Travessia.
Foto: Fernando Vidulino. Fonte: arquivo pessoal

ACOLHENDO DESAFIOS, INSEGURANÇAS E FRUSTRAÇÕES

Por mais que tenha me colocado na pesquisa de forma aberta para o que se apresentaria, é inegável que existiam expectativas sobre como essa pesquisa se desenrolaria. Neste ponto, acho importante expor algumas frustrações de acontecimentos que não ocorreram como esperava, pontos que detectei que podem melhorar e reflexões diversas que surgiram ao longo do processo.

Primeiramente, conto sobre a minha expectativa com meu repertório de jogos. Imaginei que ao longo dos oito encontros eu teria a possibilidade de testar uma gama muito maior de propostas do que realmente eu consegui realizar. Era do meu interesse criar dinâmicas, inventar novas regras aos jogos que eu já estou mais familiarizada, experimentar outros exercícios da Viola Spolin e de outras pessoas, propor mais brincadeiras tradicionais, jogos com falas, jogos com um viés mais teatral... No entanto, percebi que o tempo não seria suficiente para tudo isso.

Como a turma não tinha experiência com jogos nem com dança, percebi que seria necessário iniciar com atividades mais básicas para trabalhar elementos fundantes, antes de conseguir aumentar a complexidade dos jogos. Por vezes, pensei em como essa pesquisa seria diferente se, no início, tivesse escolhido trabalhar com um grupo de bailarinos profissionais ou amadoras por exemplo. E como seria, também, se fosse um grupo de atrizes e atores. Ou então, um grupo de crianças. Imaginei diversos cenários e tive que conter minhas projeções – por vezes ansiosa – e relembrar o que eu tinha de fato como cenário para trabalhar, reforçando o pensamento de Viola Spolin (2003), que destaca a importância de trabalhar com o aluno a partir do lugar onde ele está, e não daquele onde o orientador gostaria que estivesse. Sendo assim, tive que desapegar da expectativa de testar os vários jogos que tenho de repertório e aceitar que, pelas condições, seria mais interessante focar em uma quantidade menor de jogos e seguir lapidando as propostas que já tinha costume de trabalhar em outros contextos.

O tempo de aula também foi um fator decisivo que reorganizou meus planejamentos. Quando fazia o meu plano de aula, estipulava uma média de duração para cada atividade, mas esse tempo nunca era suficiente: as atividades, sobretudo as primeiras, sempre demandavam mais tempo do que o esperado. Apesar de enxergar essa situação com naturalidade – e até concordar que é melhor faltar tempo do que sobrar – também achava frustrante reconhecer que não seria possível, em uma aula, desenvolver tudo o que gostaria. E como correr com as

atividades, atropelando o ritmo dos alunos e do jogo só para cumprir o cronograma, não era o que eu queria, precisei aceitar que, em uma hora e meia, faríamos com calma o que fosse possível. Assim, passei a organizar meu planejamento elencando minhas prioridades do dia e deixando uma margem de atividades extras, caso sobrasse tempo.

Com a falta ou pouca experiência da maioria dos participantes, percebi que havia uma restrição no repertório de movimentação dos corpos, que acabava resvalando em alguns jogos. Por vezes, me preocupei se eles se machucariam ao fazer alguma atividade ou se, antes de propor determinado jogo, era necessário oferecer uma base mais concreta de movimento para que eles tivessem mais recursos para realizar a atividade. Por exemplo, se eu propunha um jogo que envolvia cair/ir ao chão, me questionava se era necessário ou prudente oferecer antes uma vivência onde ensinaria algumas formas de ir ao chão sem se machucar ou apresentaria variadas maneiras para que eles aumentassem o repertório.



Imagem 13 – Quedas e recuperações.
Foto: Fernando Vidulino. Fonte: arquivo pessoal

No entanto, com o pouco tempo que tinha, optei por não fazer esses treinamentos corporais prévios. Como alternativa a esse meu receio, buscava sinalizar que tivessem cuidado ao realizar as ações, que respeitassem os limites do corpo e que observássemos uns aos outros para pensar em novas formas de realizar uma ação – como, por exemplo, a de cair.

Todavia, a partir dessa experiência, penso que, para outros contextos em que estiver conduzindo esse tipo de prática, pode ser interessante mesclar a aula com momentos de jogos e momentos de preparação corporal, a fim de aumentar a gama de possibilidades corporais dos alunos. Assim como fez a pesquisadora Angela Luyet (2013) em sua pesquisa de doutorado intitulada “Adaptação do Método de Improvisação Teatral segundo Viola Spolin no trabalho de formação do bailarino/ator amador”, onde conduziu aulas que eram estruturadas em três momentos: 1) exercícios de consciencialização corporal – baseado no trabalho de Ivaldo Bertazzo; 2) exercícios de Dança Contemporânea; 3) adaptação do trabalho de consciencialização corporal e dança contemporânea nos exercícios de Improvisação Teatral, baseado no trabalho de Viola Spolin.

Segundo Luyet, esse trabalho prévio de consciência corporal foi importante para que os participantes conhecessem o próprio corpo, seu funcionamento, limitações e facilidades para, assim, ter a confiança necessária para “serem capazes de improvisar, de criar imaginativamente uma cena, tornando-a física”. (Luyet, 2013, p.63).

A partir da experiência com a turma, identifico que não ter esse treinamento corporal não foi um impeditivo para que os alunos exercessem sua criatividade e jogassem com liberdade, como já exposto. No entanto, fico curiosa para saber como seria combinar mais esses elementos em minha aula e observar quais seriam as mudanças. Mas, tendo em vista as circunstâncias do meu contexto de pesquisa, optei por focar nos jogos e deixar que os participantes acessassem de forma mais intuitiva as resoluções corporais necessárias em cada jogo.



Imagem 14 – Improviso.
Foto: Fernando Vidulino.
Fonte: arquivo pessoal

Outras frustrações apareciam quando uma atividade que eu propunha não acontecia da maneira como esperava. Uma questão que eu tive que lidar por diversas vezes foi o quanto eu pensaria no “bem-estar” da turma e o quanto eu priorizaria meus desejos de investigação. Digo isso no sentido de que propor para a turma exercícios que já venho trabalhando em outros contextos me parecia mais seguro e certo, isto é, apresentaria aos alunos uma proposta mais consistente, clara e testada.

Por outro lado, tinha inúmeras vontades e ideias de propostas que nunca foram testadas, e mesmo o projeto Travessia sendo um espaço para testar e aprimorar os estudantes na posição de docentes, a possibilidade de “errar” ou parecer despreparada diante da turma me deixava insegura.

Com esse receio, atuar em um terreno já conhecido e familiar para mim, me parecia mais seguro para a experiência dos alunos. Entretanto, se eu não testasse novas ideias nesse contexto, testaria onde? Como eu saberia se as atividades funcionariam ou não? Como eu aprimoraria os jogos e minha condução se nunca os testasse? Nesse momento, percebi que meus pensamentos estavam incoerentes com o que eu mesma estava propondo aos alunos.

Desde o primeiro dia, frisei para que não se preocupassem com “certo” ou “errado”, para não terem medo de arriscar e que todas as propostas eram válidas. E percebi fazendo exatamente o contrário: me percebi com medo de errar, de arriscar e de propor. Com essa tomada de consciência, retomei o pensamento de Viola Spolin, que diz que caso um jogo não esteja funcionando, “interrompa este jogo e jogue um outro. Não tenha medo de mudar ou alterar as regras do jogo se esta mudança esclarece a apresentação e/ou intensifica o interesse, envolvimento e resposta” (Spolin, 2017, p.51).

Spolin assume uma postura de completo desapego às propostas. Ela propõe que, se necessário, o jogo seja encerrado até mesmo antes de ser concluído; ou seja, não é necessário insistir em uma proposta que não funcione para aquele contexto específico. Com esse pensamento em vista, alterei minha forma de lidar com essa questão.

Passei a entender que ali era, sim, um lugar para testar novas propostas e para aprimorar meus comandos, mesmo que algo não ocorresse da melhor forma ou que fosse melhor abandonar a ideia em algum momento. Articulando esse posicionamento de Viola com a ideia de coletivizar com a turma meus modos de pensar caminhos de investigação, me pareceu um caminho mais honesto e confortável poder expor para a turma quando eu estava testando uma proposta nova e também deixar espaço para que eles dessem retornos ou sugestões para determinados exercícios.

Essa ação de desvelamento se aproxima do que Raquel Pires Cavalcante indica como sendo um dos processos da desmontagem. Ela afirma:

Dentre as diversas possibilidades que a desmontagem oferece, identifiquei o desvelar como um elemento potente e relevante no contexto docente. Se na desmontagem cênica o que se desvela para o público são as tramas e dramas do processo criativo, aqui, o que se desvela para os estudantes são as tramas e dramas do ensinar/aprender, trazendo à tona questões que ficam nas entrelinhas, falando abertamente sobre o que geralmente omitimos, enfim, desvelando as perguntas que fazemos para nós mesmos e não somente as que elaboramos para as/os nossas/os estudantes. Como propõe Rancière (2005), não há segredos a serem guardados dos alunos. Isso se torna particularmente relevante no contexto da licenciatura. (Cavalcanti, 2023, p. 196)

Assim, no meu planejamento, combinei atividades em que me sentia mais segura e atividades novas que gostaria de experimentar com a turma. Algumas atividades saíram como planejadas, outras percebi que têm potencial para serem melhor desenvolvidas e outras não foram tão interessantes quanto imaginei que seriam.

Um exemplo disso foi um exercício de improvisação com minha direção verbal atuando em tempo real enquanto os alunos se moviam pelo espaço utilizando gestos criados por eles em um jogo anterior. Nessa proposta, que tem como forte inspiração o trabalho *Tuning Scores* da bailarina e improvisadora estadunidense Lisa Nelson⁶, enquanto um grupo se movia, eu os direcionava verbalmente a partir do que observava; assim, a cena ia se modificando conforme minhas indicações até chegar ao fim da cena.

Insisti nessa atividade por três aulas; a cada vez que a fiz, observei pontos que poderiam melhorar, principalmente no que diz respeito à minha forma de direcionar. Percebi que precisava de uma agilidade maior para dar os comandos, uma sagacidade para observar a imagem que se formava e propor algo rapidamente, ajustar o tom de voz para que conseguissem ouvir os comandos com clareza, conseguir lembrar o nome de todos os participantes com rapidez para dar direções personalizadas.

Nas três tentativas, percebi que consegui melhorar em alguns pontos, mas ainda era necessário treinar mais para adquirir mais perspicácia nessa direção em tempo real. Por outro lado, percebi que, além da minha falta de prática com esse exercício, os alunos também não tinham muito repertório para improvisar e acabavam ficando muito dependentes dos meus

⁶ Lisa Nelson desenvolve uma prática de composição improvisacional chamada “*Turning Score*”, que é um sistema no qual os improvisadores em cena recebem comandos verbais que convidam e provocam os jogadores a modificar seus corpos e a cena. Durante a improvisação, comandos como pausa, reverte, substitui, recomeça, mais lento, mais rápido, menor, maior, etc. são direcionados e a cena é editada no instante e sob os olhos de quem assiste.

comandos. Desse modo, percebi que a atividade não estava funcionando tão bem. E, mesmo com os ajustes, depois da terceira tentativa, julguei que, nesse contexto, seria melhor abandonar essa atividade e focar o tempo em outras que estavam fluindo e sendo mais construtivas.

Ao longo da experiência, voltando ao meu questionamento inicial entre priorizar a experiência da turma ou os meus desejos de pesquisadora, percebo que ambas as preocupações são igualmente importantes. Aqui recupero a perspectiva de bell hooks (2013) que diz da importância do professor promover seu próprio bem-estar, pois “só assim poderão ensinar de modo a fortalecer e capacitar seus alunos” (hooks, 2013, p.28). Viola Spolin também reforça esse pensamento dizendo: “a oficina de jogos teatrais deve ser um momento de prazer para você também” (Spolin, 2017, p.50), referindo-se aos professores que conduzem as aulas.

Desse modo, busquei me tranquilizar e planejar minhas aulas com propostas que, além de trazer um engajamento para os alunos, fossem prazerosas, motivadoras e entusiasmantes para mim também. Com isso, fui recuperando internamente a ideia de que, assim como essa pesquisa, a identidade docente não é algo fechado, mas sim um contínuo de experiências, conhecimentos e compartilhamentos que devem ser sempre atualizados, revisitados e anexados à bagagem.

Em vista disso, bell hooks diz que “uma das coisas que impedem muitos professores de questionar suas práticas pedagógicas é o medo de que “essa é minha identidade e não posso questioná-la” (hooks, 2013, p.180). Desse modo, apaziguei meus anseios iniciais e me coloquei em uma posição mais coerente com o que eu mesma estava propondo aos alunos. Assim, pude estabelecer uma relação mais horizontal, na qual o docente não ocupa um lugar de superioridade — como alguém que sabe tudo, não pode errar ou já “está pronto” — abrindo espaço para o acolhimento das vulnerabilidades de ambas as partes e para um ambiente de diálogo e crítica.

MAIS UMA JOGADORA: A MÚSICA

Outro elemento dessa pesquisa que foi bastante interessante foi a oportunidade de conduzir as aulas sendo acompanhada por uma musicista tocando ao vivo. O Projeto Travessia possui uma parceria com a Escola de Música da UFMG desde o seu início, assim, estudantes do curso de música podem ter a experiência de tocar ao vivo em aulas de dança - algo inédito para eles - como parte de seu percurso formativo.

Em seu livro “Arte da Presença - Presença na Arte”, Sônia Mota, diz que “aulas com música ao vivo acrescentam uma sintonia mágica ao espírito das aulas” (Mota, 2024, p.134). Nesse sentido, tive o grande prazer de experienciar essa “sintonia mágica” com Cecília Santana, estudante do curso de Percussão na Escola de Música da UFMG, que acompanhou as aulas propondo sonoridades a partir, principalmente, de instrumentos de percussão. Ao longo dos encontros, também tivemos as convidadas: Catarina Santana e Isabella Teixeira – também estudantes do curso de Música–, que somaram com a percussão de Cecília trazendo, em um dia, o violino e, no outro, o violoncelo. Em uma das aulas em que Cecília não esteve presente, Jorge Albertini esteve com a turma conduzindo o som com um pandeiro.



Imagem 15 – Catarina Santana e Cecília Santana. Fonte: arquivo pessoal



Imagem 16 – Isabella Teixeira e Cecília Santana. Foto: Fernando Vidulino. Fonte: arquivo pessoal

Mais do que um detalhe sonoro, os músicos presentes eram mais um jogador em cena. Por ser algo que se cria no momento, não é possível planejar previamente o que vai acontecer no instante. Para mim, além de ser um grande prazer contar com música ao vivo, foi também um desafio a mais, um elemento que eu deveria manejar enquanto conduzia os encontros. Talvez seja por isso que somente eu e mais um participante do Travessia desejamos ter música ao vivo, pois é mais um elemento para compor na organização, no planejamento e no desenvolvimento das aulas, que por mais que traga muitos pontos positivos, trás também uma série de desafios.

Ao longo das semanas, eu e Cecília conversamos muito para tentarmos alinhar as expectativas. Minha intenção era que ela se sentisse livre e convidada a propor ativamente e experimentar o que quisesse a partir das atividades que eu propunha. Eu compartilhava com ela a proposta de cada atividade, dizendo qual era o objetivo do jogo e o que eu imaginava ser o papel da música naquele momento. A partir disso, a proposta é que ela poderia construir as sonoridades da maneira como quisesse.

Talvez por ser um território novo tanto para mim – trabalhando diretamente com uma musicista – quanto para ela – propondo música ao vivo para dança –, senti, principalmente no início, uma certa insegurança de ambas as partes. Eu sentia que não tinha muito repertório técnico de música para me comunicar com ela de maneira mais clara, expondo minhas expectativas para cada jogo, e ela, propondo com cautela, buscava entender o que agradaria a mim e à turma.

Com o passar dos encontros, fomos ajustando nossa comunicação e expectativas e entendendo o que funcionava mais ou menos. Ficou evidente que a música é um fator muito importante para a cena: ela tem a capacidade de modificar totalmente o clima da aula e é um elemento que pode conectar e gerar engajamento — ou não — nos alunos.

Com isso, entendemos que, quando ela propunha sonoridades em métricas menos convencionais ou sons mais experimentais, às vezes isso gerava um certo estranhamento para a turma, sobretudo em jogos que exigiam alguma conexão de pulsação coletiva. Sônia Mota diz que a música tem a capacidade de servir como um “colchão que apoia um corpo cansado, dando a ele o conforto necessário para que o pesado trabalho físico se torne mais leve e ameno” (Mota, 2024, p. 130). Sendo assim, por ser uma turma com pouca experiência em dança – ou seja, não tão habituada a colocar o corpo em movimento com variados ritmos e métricas –, compreendi que a música deveria ser esse “colchão para os alunos”, um elemento de conexão e conforto e não mais um fator de tensão ou estranhamento. Sônia Mota (2024, p. 130) complementa:

O acompanhamento musical, utilizado em quase toda aula de dança, complementa o movimento, economiza energia, facilita o acesso às imagens que o movimento demanda, atua até mesmo no despertar do “tesão” em dançar, que muitas vezes se esvai na rotina do treino diário [...].

No dia em que Jorge participou da aula tocando pandeiro, isso ficou bem nítido. Os alunos se conectaram muito rapidamente com a sonoridade que ele propunha. Uma aluna comentou: “o ritmo do pandeiro puxa muito, ele começa a tocar e é impossível não querer dançar”. Sendo assim, a música aparece como um fator que motiva o movimento. Percebi também que, quando essa motivação acontecia, os alunos entravam nos jogos com um nível de engajamento e presença muito mais elevado.

E o contrário também é verdadeiro: quando a música gerava algum estranhamento, os alunos ficavam mais acanhados de propor, e a música passava a ser mais um fator de insegurança. Desse modo, eu e Cecília entendemos que trabalhar com compassos e padrões rítmicos mais convencionais, além de sonoridades mais harmônicas e melódicas, atendia melhor às necessidades daquela turma.

Com esses entendimentos, nossa parceria foi ganhando mais fluidez. Cecília e outros convidados passaram a atuar mais prontamente, e o jogo entre a música e os corpos no espaço foi se tornando mais complexo. O pesquisador e músico Rogério Costa (2018) ressalta que, na improvisação no campo da música, estão envolvidos muitos aspectos: não só os músicos com seus instrumentos e suas biografias, mas também suas disposições emocionais, o público, a acústica, a arquitetura e até o clima são fatores que influenciam essa composição musical. Ele destaca que:

Na improvisação livre não há critérios de julgamento estético, já que o objetivo é instaurar um campo de jogo democrático e não hierarquizado, um ambiente fértil de experimentação que se sustente a partir do desejo, da escuta e da interação, e onde o que importa é a continuidade do jogo (Costa, 2018, p. 177)

Sendo assim, ao longo do processo percebi uma crescente interação entre música e movimento, estabelecida a partir desse campo de experimentação livre e fértil no qual todos estavam em prol do jogo.

E foi muito interessante notar o quanto a música influencia as dinâmicas propostas, ao mesmo tempo em que os corpos em movimento influenciam o que os músicos vão propor. Em certo momento, essa influência acontece de modo tão mútuo que já não é possível dizer quem está conduzindo quem. Por fim, considero que ter esse recurso nas aulas fez toda a diferença.

Além de os alunos se mostrarem satisfeitos e instigados pelas sonoridades, eu aprendi bastante com Cecília e com as outras pessoas convidadas; percebi o quanto a música é um jogador importante nas dinâmicas que proponho e sinto que, após essa experiência, tenho mais repertório para direcionar os músicos em futuras aulas.

O FIM DE UMA PARTIDA E A CONTINUIDADE DO JOGO

Chego ao fim desse percurso e não tenho a pretensão de concluir esta pesquisa com um ponto final. Talvez, neste momento, eu tenha mais questões do que respostas — questões novas, diferentes das iniciais — e considero que isso faz parte da minha escolha metodológica.

Para além do tema escolhido para este trabalho de conclusão de curso, considero que a metodologia escolhida foi algo central nessa pesquisa e, por isso, posso afirmar que ela teria seguido rumos completamente diferentes se eu tivesse optado por outra abordagem. Presumo que o foco da investigação teria se fixado em meu impulso inicial, que envolvia compreender os jogos como dispositivo para criar e compor na dança, mas, ao longo da pesquisa, novas camadas se abriram e esse passou a ser apenas um dos pontos de investigação. Outros aspectos passaram também a ganhar atenção, como minha conduta como professora-pesquisadora, meus planejamentos, as expectativas dos alunos, minha relação com a turma, as habilidades que estavam sendo trabalhadas, entre outros temas relatados ao longo do texto.

Escolher a Prática como Pesquisa me colocou em um estado contínuo de investigação, e isso despertou em mim diferentes sensações. Foi preciso acalmar meus anseios e ansiedades por respostas e resoluções, atentando-me ao processo e confiando no que surgiria da experiência. Ao mesmo tempo em que me via empolgada com o que se revelava, precisei selecionar quais recortes de percepção traria aqui, tendo em vista os muitos caminhos e reflexões possíveis de serem explorados.

Passar por esse percurso com o pensamento pautado nessa metodologia também me ajudou a aprofundar a experiência docente que já havia experimentado. Em outros contextos em que conduzi aulas ou oficinas, ainda não havia articulado meu eu-professora ao meu eu-pesquisadora. Com essa nova perspectiva, percebi que as aulas — desde o planejamento até a condução e *feedbacks* — ganharam novas camadas, e uma nova identidade docente tem se revelado para mim.

Talvez, antes, o elo entre professora-artista já estivesse mais claro e consolidado para mim, mas parecia que o termo “pesquisadora” ainda não me pertencia. Considero que concluir minha trajetória no curso de graduação em Dança, na Licenciatura, com essa experiência de pesquisa, foi o que eu precisava para explorar o campo da pesquisa e me sentir parte dele. Digo isso pois percebo que, mesmo o curso de Dança tendo como eixos a atuação docente

(ensino), o processo artístico e a pesquisa, este último aspecto foi, pela minha perspectiva, o menos desenvolvido ao longo da minha formação. No entanto, considero que esta pesquisa me permitiu vivenciar e compreender o que é — de fato — realizar uma pesquisa acadêmica.

Com essa perspectiva de pesquisadora, observo agora, um pouco mais distanciada, que a experiência que tive como professora-pesquisadora com a turma do Travessia evidenciou o quanto os jogos e a dança podem ser aliados, e o quanto a forma de condução das aulas é determinante para criar um ambiente de aprendizagem mais ou menos autônomo e prazeroso, capaz de romper com lógicas autoritárias ainda tão presentes no campo da dança.

Foi satisfatório perceber a trajetória que construímos juntos e reconhecer os avanços e habilidades cênicas desenvolvidas pela turma — desde o refinamento da escuta do coletivo, o surgimento de novos repertórios corporais, a atenção aos estados de presença, à qualidade dos olhares, à musicalidade e ao ritmo, até o cuidado com o uso do espaço e a sagacidade para resolver os jogos e criar novos caminhos de composição.

No entanto, ao fim da experiência, o que mais ficou marcante para mim foi o quanto os alunos estiveram em pesquisa junto comigo. Senti que, além de mim, a turma também estava imbuída desse estado de atenção e percepção para o que estava acontecendo, promovendo, assim, uma prática reflexiva constante. Foi importante perceber que construímos uma comunidade de aprendizado, como propõe hooks (2017), e que os alunos estavam conscientes e ativos no processo.

Julgo que essa experiência horizontalizada e respeitosa que busquei fomentar, foi benéfica tanto para mim quanto para os estudantes. Para mim, enquanto proponente, foi importante não sustentar e perpetuar a lógica tradicional de ensino que coloca o professor como detentor de todo o conhecimento e incapaz de errar ou de não saber. Desse modo, pude estar presente com mais honestidade, compartilhando meus conhecimentos, pensamentos e anseios, para que construíssemos juntos essa via compartilhada de aprendizados. E para os alunos, presumo — a partir da minha percepção e também dos próprios relatos — que esse estado de pesquisa revelou a eles mais do que estavam esperando inicialmente das aulas. De início, esperavam ter uma experiência tradicional em dança, ou seja, aprender passos e desenvolver habilidades corporais, mas, ao longo do processo, além dessas habilidades, tiveram a oportunidade de acessar outra camada da vivência e se colocaram enquanto sujeitos autônomos e ativos da pesquisa. E assim, construímos elaborações conjuntas sobre essa experiência compartilhada.

Além dessa participação ativa, do reconhecimento das individualidades e da atmosfera investigativa e curiosa que foi criada, considero que uma das percepções que me deixou mais

realizada foi perceber que a compreensão sobre o que é ou não é dança foi ampliada — ou ao menos questionada — pelos alunos, e também por mim.

Sem entrar no mérito de “melhor” ou “pior”, o fato é que a maioria dos alunos nunca tinha pensado a dança pelo viés que eu propunha. O imaginário do que seria uma aula de dança estava majoritariamente pautado em decorar passos, realizar movimentos de frente ao espelho, fazer exatamente o que o professor manda, executar sequências seguindo uma música e adotar uma postura de obediência e subordinação.

Acho importante e necessário criar espaços de ensino de dança que pautem outros tipos de comportamento, outras formas de pensar a dança e outras relações entre professores e alunos. E fico entusiasmada em perceber que foi possível promover esse espaço respeitoso, prazeroso e mais horizontal, e ao mesmo tempo, observar um desenvolvimento e evolução cênica e artística muito primorosa da turma. Com isso, é possível atestar que outras formas de pensar e ensinar dança, além das tradicionais, são possíveis e relevantes.

Ao fim dessa etapa da pesquisa, fico feliz em perceber que as minhas ansiedades iniciais — o anseio por resultados, o receio das expectativas dos alunos, a insegurança sobre se eles se sentiriam de fato dançando, etc — foram amenizadas, e o foco passou a ser a própria experiência, seja ela qual fosse. Novas questões surgiram e continuam a surgir mesmo durante o processo de elaboração e escrita deste texto, e as usarei como motor para continuar a pesquisa de outras maneiras daqui pra frente

Sendo assim, encerro esta pesquisa consciente de que, ao longo de todo o processo, pude encher a minha mala com muitos novos aprendizados. Ainda assim, compreendo que precisarei esvaziá-la para seguir com novas trajetórias investigativas, acolhendo o que poderá se revelar no caminho, como já disse Dudude Herrmann.

Espero, por fim, que esta pesquisa possa contribuir para o campo da dança, gerando novas reflexões, conhecimento e articulações não só pela temática — dança e jogos — mas também pela escolha metodológica. Nesse sentido, desejo que cada vez mais nós, artistas-pesquisadores, possamos fortalecer nossos modos de pesquisar, considerando e valorizando as especificidades da nossa área de atuação.

REFERÊNCIAS

BOLOGNESI, Mario Fernando. **Experiência e história na pesquisa em artes**. ARJ – Artes, Redes e Jornadas, Brasília, v. 1, n. 1, p. 145–157, jan./jun. 2014.

CATTANI, Iclea B. Arte contemporânea: o lugar da pesquisa. In: BRITES, B.; TESSLER, E. (org.). **O meio como ponto zero: metodologia da pesquisa em artes plásticas**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2002.

CAVALCANTI, Raquel Pires. **Perguntar, desmontar, inventar... entrelaces e fricções entre dança, somáticas e técnica Alexander no contexto artístico-formativo**. 2023. Tese (Doutorado em Artes da Cena) — Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2023.

CORTES, Borja. Dramaturgia da improvisação. A Chuteira – **Revista sobre Palhaço e Improvisação**, ano I, n. 1, p. 14–16, 2006.

COSTA, Rogério. **A improvisação livre não é lugar de práticas interpretativas**. Debates | UNIRIO, n. 20, p. 177–187, maio 2018.

FERNANDES, Ciane. Dança-Teatro: fluxo, contraste, memória. In: Mimus – **Revista online de mímica e teatro físico**, ano 2, n. 4, p. 76–79, 2012. Disponível em: www.mimus.com.br.

FERNANDES, Ciane. **Em busca da escrita com dança**: algumas abordagens metodológicas de pesquisa com prática artística. Dança, Salvador, v. 2, n. 2, p. 18–36, jul./dez. 2013.

FERNANDES, Ciane; LACERDA, Cláudio Marcelo Carneiro Leão; SASTRE, Cibele; SCIALOM, Melina. **A arte do movimento na Prática como Pesquisa**. Salvador: UFBA, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GERALDI, Sílvia. O lugar da teatralidade na dança contemporânea. **Sala Preta**, v. 12, n. 2, p. 13–26, dez. 2012.

GERALDI, Sílvia Maria. **Fazer-com a Prática como Pesquisa**: tecendo experiências coletivas de produção de saberes nas artes da cena. Aspas, v. 14, n. 1, p. 52–69. DOI: 10.11606/issn.2238-3999.v14i1p52-69.

GIUSTINA, Fabiana. **Dançar jogando para jogar dançando**. 2009. Dissertação (Mestrado em Processos Composicionais para a Cena) – Instituto de Artes, Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

GOUVÊA, Raquel Valente de. A experimentação na improvisação de dança. **Revista Científica/FAP**, Curitiba, v. 9, p. 160–176, jan./jun. 2012.

HOOKE, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. 5. ed. Tradução de João Paulo Monteiro e Maria Lúcia Lepecki. São Paulo: Perspectiva, 2007.

LAKES, Robin. As mensagens por trás dos métodos: o legado pedagógico autoritário em aulas e ensaios da dança cênica ocidental. Tradução de Raquel Pires Cavalcanti. PÓS: **Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG**, v. 11, n. 21, jan./abr. 2021. Disponível em: <https://eba.ufmg.br/revistapos>.

LECOQ, Jacques. **O corpo poético: uma pedagogia da criação teatral**. 2. ed. Tradução de Margareth Miky e Elisabeth de Lima. São Paulo: Senac São Paulo, 2009.

LUYET, Ângela. **Adaptação do método de improvisação teatral segundo Viola Spolin no trabalho de formação do bailarino/ator amador**. 2013. Dissertação (Mestrado em Performance Artística – Dança) – Faculdade de Motricidade Humana, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2013.

MILLER, Jussara. O corpo presente: uma experiência sobre dança-educação. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v. 16, n. 1, p. 100–114, jan./abr. 2014.

MONTEIRO, Ana Cláudia. **Corpo-narrativa: considerações a partir de um corpo que dança**. São João del-Rei, 2011. 7 p.

MUNIZ, Mariana. Dramaturgia da improvisação: a construção efêmera da cena teatral. Moringa – **Revista de Estudos da Performance**, João Pessoa, v. 1, n. 2, p. 89–96, jul./dez. 2010.

OLIVEIRA, Livia. **A dança-jogo como possibilidade no ensino da dança**. 2020. Dissertação (Mestrado em Práticas Investigativas da Cena: poéticas, estéticas e pedagógicas) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2020.

SAMPAIO, Jorge Luiz Alencar. **Corpo borrado: humor e conhecimento na dança**. Reunião Científica de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas, v. 8, n. 1, 2007. GT Dança e Novas Tecnologias.

SANTOS, Manhã Chagas. **O corpo no jogo da improvisação teatral**. In: VI REUNIÃO CIENTÍFICA DA ABRACE, 6., 2011, Porto Alegre. Anais [...]. Porto Alegre: ABRACE, 2011.

SERVOS, Norbert; WEIGELT, Gert. Pina Bausch Wuppertal Dance Theater or The Art of Training a Goldfish – Excursions into Dance. Colônia: Ballett-Bühnen-Verlag, 1984.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2003.

SPOLIN, Viola. **Jogos teatrais na sala de aula: um manual para o professor**. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2017.

VELARDI, Marília. Questionamentos e propostas sobre corpos de emergência: reflexões sobre investigação artística radicalmente qualitativa. **Revista Brasileira de Estudos da Presença**, Porto Alegre, v. 11, n. 3, p. 1–26, 2021.