



Revista de Pesquisa em Artes Cênicas

manzuá

revista de pesquisa

EXPERIÊNCIA E SUSPENSÃO: IMPROVISAÇÃO EM UM ENSINO EM DANÇA

Denise Parra – Universidade Federal do Ceará – UFC

Rosa Primo – Universidade Federal do Ceará – UFC

Resumo

Este artigo tem como propósito trazer à discussão questões que atravessam a experiência, o tempo presente, o lapso e a suspensão de automatismos, tendo como fio condutor as reflexões tecidas durante as práticas de improvisação realizadas no componente curricular arte, em escola da rede formal e pública de ensino médio. Para tanto, nos apoiamos nos escritos de Larossa e Fiadeiro a partir de suas análises voltadas ao jogo, composição e experiência, contribuindo, assim, para o entendimento do termo suspensão como um estado em presença, cuja percepção ativa modelam poéticas inventivas em jogos improvisacionais e em práticas de composição instantânea em dança.

Palavras chaves: improvisação; composição instantânea; dança; ensino.

Abstract

The purpose of this article is to bring to discussion issues that cross the experience, the present time, the lapse and the suspension of automatism, having as a conductor the reflections developed during the improvisation practices performed in the art curricular component, in a formal and public high school. To this end, we draw on the writings of Larossa and Fiadeiro based on their analyses of play, composition and experience, thus contributing to the understanding of the term suspension as a state in presence, whose active perception shapes inventive poetry in improvisational games and in practices of instant composition in the dance.

Keywords: improvisation; instant composition, dance; teaching.

corridas. Onde o tempo de sentir o outro e de se colocar em disponibilidade do momento são corrompidos pelo tempo cronológico e dos excessos de produções automáticas.

Larossa (2017), ao expor sua importante problematização sobre o tema experiência e educação, compartilha algumas notas sobre a possibilidade do pensar esta temática a partir do par experiência-sentido. Este par, experiência/sentido, vem para desestabilizar modos costumeiros de pensar a educação, em que as relações ciência/técnica e teoria/prática são encontradas facilmente. Na primeira relação, ciência/técnica, distribuindo abordagens de ordem técnica; enquanto a segunda, teoria/prática, numa tentativa reflexiva de investida política. Mostrando, assim, o comum enquadramento do campo do saber pedagógico dividido entre os pensadores “técnicos” e os “críticos”, em que o saber no sentir se distancia das abordagens mais comuns: “Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara.” (Larossa, 2017, p. 18).

Nos excessos é que se escorrega para os rasos momentos experienciais. Excesso de informação, excesso de opinião, excesso de trabalho e o excesso da aceleração do tempo. Arriscamos, ainda, a analogia em dança com os excessos de hábitos de movimento nos processos de improvisação em dança, os excessos de produção e os excessos do valor técnico. Excessos de automatismos que inibem as amarrações sinestésicas e submergem o trabalho do impossível.

Ainda com Larossa, refletir os excessos aos não-acontecimentos de experiência. Segundo o autor, estes excessos seriam o mote para tornar vaga a experiência no mundo hoje, provocando uma apatia nas narrativas e vivências ocorridas no corpo. A temporalidade da experiência é engolida e transposta ao tempo cronológico e ao sentido de estar informado e fundado em opinião. A voracidade pelo consumo, pela obsessão ao novo e a excitação não permitem um tempo ao silêncio, nem a conexão com a memória e o discurso, inimizando os processos de experiência, tanto na conexão cotidiana quanto na educação e na Arte.

Pode-se compreender, com base em Walter Benjamin, o conceito de vivência e experiência:

O nosso crítico distinguia entre duas modalidades de conhecimento, indicadas por duas palavras diversas em alemão: *Erfahrung* e *Erlebnis*. "*Erfahrung*" é o conhecimento obtido através de uma experiência que se acumula, que se prolonga, que se desdobra, como numa viagem (e viajar, em alemão, e *fahren*); o sujeito integrado numa comunidade dispõe de critérios que lhe permitem ir sedimentando as coisas, com o tempo. "*Erlebnis*" é a vivência do indivíduo privado, isolado; é a impressão forte, que precisa ser assimilada às pressas, que produz efeitos imediatos. "*Erfahrung* é o produto do trabalho" - esquematizaria Benjamin no *Trabalho das passagens* - "e *Erlebnis* e a fantasmagoria do ocioso." Não podemos deixar de reconhecer que, nas condições atuais, estamos vivendo, com crescente intensidade, sob o signo da "*Erlebnis*". (Konder, 1999, p. 83)

Dois modos de conhecer que se estabelecem na rede do tempo, dos acontecimentos e da relação ao outro e ao mundo vivido. A “vivência” se transforma em “experiência”, quando revivida em seu modo de transmissão, ao “passar” algo, tanto o sujeito que transmitiu quanto o que recebeu esta transmissão do saber, se enriquecem em sua relação íntima entre o sentido,

o conhecimento e a vida: “[...] o sentido e o saber extraídos de uma vivência só adquirem o estatuto de experiência no momento em que aquele que os viveu consegue compartilhá-los com alguém.” (Kehl, 2009, p. 162).

Pelo compartilhamento, enriquecimento e no desdobramento dos acontecimentos, a *vivência* pode se transmutar nela própria e abrir redes profundas de conhecimento na elaboração de contato consigo e com o mundo, se tornando no que se está chamando de experiência.

Na composição instantânea em dança, essa vivência é cogente enquanto impulso da improvisação. Nela e no seu tempo presente, os desdobramentos suscitam uma composição em dança no estatuto da experiência. *Vivência e experiência* em proximidade e na elaboração do saber.

Assim sendo, salienta-se que na atualização do passado no presente os sentidos são esfumados na tangência do fomento da “vivência da vivência,” na decadência da “vivência da experiência”.

Com a forte afirmativa de que “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou que toca.” (Larrosa, 2017, p. 18). O célebre professor aterrissa no ambiente da palavra experiência para iniciar o seu enunciado sobre sua problemática, enfocando o significado da palavra em sua origem e sua relação com algo que se prova, que habita a dimensão da travessia e do perigo, que se expõe. É se abrir para o risco, para o vazio do indeterminado, buscando a prova na própria passagem do que é acontecido, numa forma singular de afetação, de sentir em movimento. Estar em ex-posição, em experimentação. Considere-se a ilustração de Heidegger, na obra de Larossa,

[...] fazer uma experiência com algo significa que algo nos acontece, nos alcança; que se apodera de nós, que nos tomba e nos transforma. Quando falamos e “fazer” uma experiência, isso não significa precisamente que nós a façamos acontecer, “fazer” significa aqui: sofrer, padecer, tomar o que nos alcança receptivamente, aceitar, à medida que nos submetemos a algo, Fazer uma experiência quer dizer, portanto, deixar-nos abordar em nós próprios pelo que nos interpela, entrando e submetendo-nos a isso. Podemos ser assim transformados por tais experiências, de um dia para outro ou no transcurso do tempo. (Heidegger, 1987, p. 143, citado por Larrosa 2017, p. 27)

Se colocar enquanto ser da experiência, de trânsito de formação em transformação, aquele que se deixar em aberto, em vácuos, numa rede de sensações em movimento, é se colocar na ideia do que está exposto, vulnerável como a pele está no ser humano, na superfície sensível em exposição.

A pele é transformada assim num órgão que interpreta, no sistema principal do pensamento, um cérebro sentimental – a pele – que tem disponibilidade para ouvir e falar, ligado na intensidade máxima. . . . *a pele não pensa o que o pensamento pensa, mas pensa o que o sentimento pensa . . . a teoria da pele* está mais próxi-

ma da *teoria do sentimento* do que da *teoria do pensamento*. A pele *dirá o discurso dos sentimentos* enquanto disfarça, com facilidade, o discurso do pensamento. (Tavares, 2013, pp. 144-147)

Envolver-se deste conceito, de pensar o que o sentimento pensa, em analogia ao saber da experiência, é colocar a experiência no rizoma de sensações e de sentidos. A pele está exposta em sensações como a vibração, o toque e a temperatura. Um invólucro que ao dar separação do mundo se expõe e recepta sensações e, na sua porosidade, aprofunda o contato consigo. Pele como lugar de degustação do presente, do contato imediato e da intensidade do sensível.

É no sentido da pele que a experiência acontece, na exposição sensível, num momento presente que permita transmissão na profundidade de conexões entre o conhecimento e o mundo. Sendo assim, elaborar no fazer das composições instantâneas em dança, um momento possível para o acontecimento da experiência nas sensações, é trazer um momento de atenção à exposição e de percepção ao tempo poroso e profundo.

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível no tempo que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (Larrosa, 2017, p. 25).

Diante disto, a interrupção necessária ao acontecimento da experiência enquanto saber é oferecida na composição instantânea em dança, enquanto próprio dispositivo do seu realizar em jogo improvisacional, em que o saber pré-estabelecido é posto em suspensão para dar espaço ao se apropriar, experienciar e saborear o tempo em suspensão. A experiência na projeção de um saber se faz em semelhança no acontecimento das composições instantâneas, no desenvolvimento de se colocar em estado de espera, de interrupção e de atenção frente ao que a situação oferece em escuta e prova. Fiadeiro (2017), ao falar sobre a Composição em Tempo Real, apresenta esta reflexão ao tratar de que desenvolver uma tática de espera e de abdicção de uma posição é estar em transferência da sensibilidade perceptiva, da relação sustentada pela hábito (saber) para a relação sustentada pela observação (sabor), em velocidade que potencializa o instante de escuta e de esvaziamento para a rapidez intensa de disponibilização para a situação atual. Tudo isso num trabalho de interrupção do “porquê” para o saborear do “o quê”.

Suspensão - estado de experiência em improvisação

Envolvidos pelo projeto de se lançar numa experiência apropriada da interrupção à atenção, realizou-se propostas de improvisação no componente curricular Arte em escolas de ensino médio, entendendo a intervenção na escola - em composição instantânea - como disparadora de múltiplos planos de suspensão de automatismos.

Entende-se automatismo como evento que se faz sem intervenção de vontade reativa, algo que acontece nos acessos facilitados e acomodados dos repertórios experienciais e da memória. Em que desenvolve conexão e repetição dos modos já prontos, formatados e ativados na tipificação de ação a partir de si como lastro. Repetição que não está implicada na transformação e sim na determinação de um uso acostumado. E para suspensão, o entendimento não passa pelo desaparecimento dos eventos e sim por descontinuidade. Conceitos atrelados diretamente ao que Fiadeiro (2017) propõe como *Inibição do hábito*.

O trabalho do utilizador da Composição em Tempo Real (CTR) começa exatamente no momento da inibição do hábito. . . .O que lhe é pedido nesta fase é que reconheça a existência da interrupção. Para isso precisa desenvolver e apurar uma sensibilidade às *condições iniciais* que, por ser inabitual, tem que ser treinada. E para que essa sensibilidade seja desenvolvida, o participante da CTR tem que fazer apenas uma coisa: *nada*. (Fiadeiro, 2017, p. 7)

Então, a prática da suspensão do automatismo coloca em potência a descontinuidade dos modos costumeiros de ação, interrogando e criando possíveis, acionando saberes e experiências que nos compõe. Contudo, sem torná-los representativos em suas atuações. Daí o distanciamento, abrindo espaços para o instante de interrupção acontecer, compondo-se a outras forças desvinculadas e deslocadas dos modelos habituais e das repetições automatizadas. Trata-se de instigar a atenção ao que dispositiva a mudança - a interrupção provocada pela intensidade do tempo.

Uma mudança no modo de encontrar o tempo na ação e se posicionar *(não)cegos às mudanças*. Assim, provocar o deslocamento da insensibilidade ao detalhe para a intensificação de um lapso, enquanto há a duração dentro do tempo presente, envolvida na interrupção do momento supostamente sabido para convocar o rompimento da memória.



Fiadeiro (2017), quanto a esta questão do “lapso”, aponta que ele sempre está presente, à espera de “ganhar corpo” a partir do ato de reparar e acolher a interrupção. Ele ainda aborda o lapso como “o tempo dentro do tempo”:

Notamos que no interior de uma interrupção se revela (se esconde) um **tempo dentro do tempo**. Um tempo que se transforma em **duração**. Através do lapso o presente deixa de ser uma mera operação de apagamento, que se limitaria a cumprir a eterna e reiterada tarefa de transformar o futuro em passado, para ganhar uma vida própria. O lapso revela uma dimensão tangível do presente. . . .Dá-nos acesso a um *presente expandido*” (Fiadeiro, 2017, p. 6)

Desembrulhar a interrupção no processo de ensino-aprendizagem é aproximar-se de pedagogia que trabalha para o que não será acabado, em que ao cessar o caminho supostamente desenhado abre-se um estado de romper o conformismo de apenas estar no mundo para, a partir daí, poder provocar, criar, decidir e comunicar-se nele.

Neste caminho, de não aderência à continuidade conformada dos estabelecimentos, as práticas em dança envolvidas no trabalho das composições instantâneas, descontinuum os modos das metodologias mais narrativas e fechadas para se conectar ao diálogo da abertura. Uma abertura iniciada na criação do lapso, na mudança, na aceitação do inacabamento processual e, paradoxalmente, na continuidade de um tempo propositivo – acionando um estado de corpo em sua atenção.

Trazer a suspensão como dispositivo é visualizá-lo numa dimensão temporal, que se insere no corpo, ativando elementos sensíveis que trazem o momento presente como disparador da composição em dança. A partir disto, as práticas de dança na escola, como plano de intervenção, partiram desta compreensão da suspensão como dispositivo e espaço próprio para experi-

mentar este estado - suspensão ancorada na sensação de se perder, se desviar dos modelos sensórios-motores e dos automatismos, acionando a percepção ativa e invenção poética.

Em uma das ações em plano de suspensão o mote instigador aconteceu no momento em que se entrou na sala de aula da escola e o encontro foi com seis fileiras de conjunto de carteiras com cadeiras distribuídas quase que no limite espacial da sala de aula e uma mesa de professor com uma cadeira centralizada. Esta é a sala que, normalmente, as aulas de Arte acontecem. Uma sala de aula que, em sua geografia, se apoia em modelos ditos controladores.

Alguns estudantes sentados e escorregados nessas cadeiras, existiam numa sensação de estarem largados em seu esforço. Via-se as suas linhas dos ísquios na forma em que o quadril escorregava pela cadeira à frente, as cabeças encostadas no baixo encosto e à frente da coluna, em pequenos espaços, se amontoava na cadeira, pés apoiados no chão, joelhos afastados, braços soltos ou cruzados, eram estas projeções que davam a forma em que alguns corpos se tomavam naquela sala.

A organização espacial, datada de mais de séculos atrás, em que a relação com a aprendizagem se estabelecia em superioridade de saberes, autoridade e disciplinarização, juntamente com este estado dos corpos, confronta a abordagem de instalação de saberes provindos de experiência de decisões, ações, questões e elaborações coletivas. Assim, uma proposta de intervenção se despertou a partir de um estado de urgência em modificar este desenho geográfico da sala para a instalação de espaço de criação e de outro estado de corpo, potente de atenção e decisão.

A instalação de uma ambiência coletiva inicia na provocação de jogo, um estado de abertura em regras, proposições e realização. O jogo enuncia acordos, resiste neles e se reinventa nestes acordos. Evidenciamos, com Tavares (2013, p.282), que “o jogo é quase sempre isto: regras que se fixam e, dentro delas, liberdade que se oferece”, e que as “regras pressupõem uma imobilidade, ou melhor, uma repetição”. Assim expõe o autor acolhido pelos pensamentos de Walter Benjamin.

Com efeito, toda experiência profunda deseja, insaciavelmente, até o fim de todas as coisas, repetição e retorno, restauração de uma situação original, que foi seu ponto de partida. . . .A criança recria essa experiência, começa sempre tudo de novo, desde o início. Talvez seja esta a raiz mais profunda do duplo sentido da palavra alemã *Spielen* (brincar e representar): repetir o mesmo seria seu elemento comum. A essência da representação, como da brincadeira, não é ‘fazer como se’, mas ‘fazer sempre de novo’, é a transformação em hábito de uma experiência devastadora. (Benjamin, 1994, p. 253).

Em função disso, interessa-se colocar em repetição a experiência da força de acabar e recomeçar sem ter de realmente finalizar, provisionar o estado de brincar na ação de jogo de si. Jogo como brincar, como lugar de imprevisibilidade, de ação do fazer sempre de novo como novo, lugar de corpo em imaginação na reverberação sensível e de conhecimento subjetivo. Para

este contexto, será importante o reforço da beleza da etimologia da palavra brincar: brincar vem de brinco. A formação da palavra, precedente no latim, significa vínculo e, portanto, para nós, um jogo como brincar está na constante ação de imprevisibilidade de criação de vínculos.

A partir dessa reflexão, pode-se dizer que o jogo deve ser considerado como saber em si em experiência e não meio e experimento para adquirir outro conhecimento. Ele é a própria provocação social e cognitiva em ação, extrapolando uma das ideias de jogo exposta como unidade temática na BNCC – Base Nacional Comum Curricular:

A unidade temática Brincadeiras e jogos explora aquelas atividades voluntárias exercidas dentro de determinados limites de tempo e espaço, caracterizadas pela criação e alteração de regras, pela obediência de cada participante ao que foi combinado coletivamente, bem como pela apreciação do ato de brincar em si. Essas práticas não possuem um conjunto estável de regras e, portanto, ainda que possam ser reconhecidos jogos similares em diferentes épocas e partes do mundo, esses são recriados, constantemente, pelos diversos grupos culturais. Mesmo assim, é possível reconhecer que um conjunto grande dessas brincadeiras e jogos é difundido por meio de redes de sociabilidade informais, o que permite denominá-los populares. (Brasil, 2018, p. 214)

Se hoje, para Larossa (2017), o saber está na experiência daquilo que toca, a criação de vínculo é o próprio local da sensibilidade e da produção de experiência. O brincar é a experiência já em jogo com o saber. Para os pensadores dos estudos da educação, que evidenciam o brincar no processo pedagógico, sob distintas teorias e abordagens, este estado do brincar ativa o desenvolvimento da formação humana. Piaget (1986), Vygotsky (1989) - entre outros teóricos importantes em relação ao pensamento dos processos de educação e aos estudos voltados para infância - até mesmo as abordagens contemporâneas não sistematizadas, nomeiam o brincar como território de propulsão de saber, orientado com predicados que se estendem na valorização do processo, da expressão, da representação, do prazer e da autonomia e, por isto, frutificam um local de desenvolvimento da formação humana.

Brincadeira, jogo, ludicidade e repetição estão claramente expostos e justificados nas abordagens educacionais, principalmente na Educação Infantil, quando a preocupação não está para a afirmação de apreensão de conteúdos, mas no processo da formação humana. Então, se já é sabido tal importância, a relevância da permanência do brincar nos demais níveis de ensino não se estabelece no intuito da ação da brincadeira, mas pela construção de um estado de brincar, em que a existência de um jogo de si em relação ao mundo e às percepções das aprendizagens seja provocada pela elaboração criativa, contextual, imaginativa e de autonomia de uma produção.

A brincadeira é processo de invenção das irrealidades que comove com estado lúdico os fazeres imbricados no mundo, ela é campo de sensibilidade e de percepção, produz imaginação e coloca uma atenção voltada de si para além de si.

É importante ressaltar que a situação de jogo pela sua característica de exercitar a vitalidade, de colocar em prova, provando e arriscando, provoca o estado de brincar como condição de ação que, por instantes e escolhas, faz o mundo “desaparecer”. Desaparecer na referência ao que Benjamin (1994) ilustra a partir de um dizer de um poeta contemporâneo, que uma imagem muito possível que faz o mundo desaparecer para o homem, poderia surgir de uma caixa de brinquedos. Nesse sentido, na instalação de um estado de brincar, o mundo desaparece. Desaparece na instância do presente em ação, na possibilidade de reinvenção, na repetição e na possibilidade somente de estar.

Antes de pensar o jogo como elemento de lançamento para uma obra de dança em composição no momento presente, o jogo objetiva ser a abertura para este estado de brincar. Estado que frequentemente se perde no decorrer do processo formativo, pelos excessos de reprodutividade. Assim, é fundamental valorizar e realizar o jogo de suspensão de hábitos automatizados para a elaboração de novo hábito, um hábito de estar em estado de brincar.

Um tipo de hábito, deste estado do brincar, para resgatar a curiosidade, a atenção, o susto, a admiração e a imaginação. Um tipo de estado que interpela a vontade de fazer por fazer uma vontade. Uma vontade acionada pela emergência de circunstância que não tem pressa em finalizar.

Aqui, está-se tratando da instalação de um estado de corpo em elaboração de ações de composição instantânea – um jogo a uma corporeidade em estado de arte, que em sua multiplicidade faz ligações em movimento para devir em processos de invenção. Esta prática de jogo simplificado, em regras compostas previamente, alerta para a realização de um modo de produzir uma composição instantânea. Um modo de providência de criação que não se estende em preocupação estética, mas na partilha do momento presente que se dispõe num processo educativo, abdicado de acabamento como fim.

Nas próximas linhas serão apresentados dois breves relatos de jogos que foram desenvolvidos em intervenção no componente curricular Arte no ensino Médio.

O Jogo: Se a caneta cair eu (não) caio

Após breve conversa sobre o ambiente e o que se desejava propor naquele momento, que era uma prática de improvisação com acordos prévios, em que antes de se realizar organizava-se estruturas e regras, foi dirigido um jogo de trabalho coletivo com algumas indicações: a primeira é que se teria de mudar a configuração espacial da sala, movendo os objetos; a segunda é que se teria de tentar perceber o que o outro estava propondo e tentar seguir a proposta dele; e a terceira é que não se expressasse oralmente e que o dizer estaria só na ação. O início do jogo foi dado sem muitos questionamentos. Um jogo que em seu anseio estava para estar com o outro: pessoas e espaço. Sentir, escutar, ver e mover. Um jogo para instigar estados perceptivos e de ação do momento presente.

Posicionou-se em cadeiras e não se falou mais nada. Um jogo de ação e conexão da atenção de alguns corpos (in)comodados. As cadeiras enfileiradas diminuía o campo de visão como um todo. Era necessário virar muito a cabeça para se verem e, mesmo assim, o olhar não dava conta do todo. Muitas cabeças se moviam e a visão turbilhonava no espaço. O silêncio era barulhento em pequenos risos. Parecia que estávamos conseguindo ler o pensamento de quem não sabiam o que fazer. A interrogação estava no olhar envergonhado de cada participante da ação. Tem-se a sensação de ter passado mais de 5 minutos neste não fazer “nada”.

Escuta um som e se vira para trás, era uma caneta que tinha caído no chão. E foi com este som que alguém se sentiu convocado a agir. Houve a preparação para colocar outra caneta no chão. Para tanto, teve que empurrar a cadeira e se levantar, mas, neste momento, outra pessoa levantou-se junto e empurrou a cadeira também, continuaram a ação e outra caneta no chão foi colocada. Retornou-se à cadeira, que agora estava mais longe da mesa e com outra cadeira ao lado (aquela que foi empurrada pelo outro participante). Ninguém percebeu a ação de colocar a caneta no chão. O gesto percebido foi o de empurrar a cadeira. Mais um tempo que aparentava ter minutos se instalou naquele espaço. Muitos risos e ao mesmo tempo o silêncio tentava ocupar o espaço.

O silêncio era
barulhento em
pequenos risos.

Opa!

Mais duas cadeiras estavam lado a lado; e agora elas vinham com as mesas juntas. Decidi-se virar a mesa. Foi neste ponto que teve início um movimento coletivo de levantar e começar mexer as mesas e cadeiras. Mudou-se o esquema das cadeiras, abriram-se as filas e um círculo surgiu. A ação foi sequencial e ordenada, uma decisão após a outra. Um participante após o outro. Nada pré-esquematizado, mas continha uma espera que já configurava a indicação do que seria “feito”. O tempo parecia extenso, a duração intensa em proposição de desenvolvimento. Pouco se arriscaram enquanto integrantes de uma criação, no entanto, um estado de jogo se estabelecia, ninguém desistiu do fazer coletivo e o esquema de círculo surgiu, provocando o desenho de outro espaço e de outras possibilidades.

Assim, este primeiro jogo, que não tem em sua proposição a criação em arte, mas tem o intuito de inflar o campo dos estados de arte com as tensões do momento presente, instiga o tempo de experiência, a construção do espaço em estado de Arte, a abertura de estar com o outro, as relações, as breves imaginações e combinações para o estado de compor. Ou seja, a suspensão dos automatismos evidencia e convoca um tempo intensivo, aberto em proposições,

disponíveis em processos inventivos, mobilizando forças propulsoras a criar um estado de possibilidades.

É necessário, pois, analisar que se presencia o tempo de experiência como suspensão da inação. Este tempo de experiência aflorado nesta ação está na permissão de tirar a inatividade do sujeito da ação, para dar receptividade a este sujeito. Se colocar aberto à ação, disponível ao acontecimento. Estar disponível para algo acontecer até, como exemplo do jogo citado, a caneta cair no chão, e mesmo quando cair, estabelecer conexão que não seja aflorada pelas intencionalidades prontas, aquelas já previstas – algo como deixar saborear a tensão da ação. Um tempo de experiência vivido na ação de espera, um tempo de recepção do momento presente.

Pode-se compreender, com base em Larossa (2017) que a experiência está não a partir da ação e sim da paixão, colocando o sujeito em exposição e em descoberta na sua própria fragilidade e impotência, em sua reflexão sobre si mesmo.

Enquanto esta reflexão de si mesmo é vivida por vários indivíduos ao mesmo tempo, a proposição coletiva está em tensão na espera de uma ação acontecer. Uma conexão coletiva que se ativa na ação de não fazer nada. Assim, como prevista por Fiadeiro (2017), quando diz que o primeiro movimento na CTR (Composição em tempo real) é um não movimento.

Se o participante for capaz de *obrigar* o seu corpo a não se precipitar, inibindo as suas reações habituais, consegue *acolher* o lapso em vez de se *proteger* dele. Consegue, num só movimento, ativar um *tempo-bolha* (duração), condição para que se crie distância e discernimento em relação à interrupção, bem como iniciar uma experiência que não tem ainda forma ou sentido. (Fiadeiro, 2017, p. 8)

Neste jogo, uma proposta de composição instantânea se revelou, a partir de uma improvisação, para o desvelar de um estado de composição do espaço. Um exercício, uma prática de estar com outro e com o espaço, onde o estado de suspensão atuou como protagonista, trazendo à tona o destaque para o acontecimento e tirando-o das intencionalidades do sujeito. Para que isto se realizasse, a ação de atenção ao lapso, que habita as interrupções, foi imprescindível.

Por aqui, não se considera separação hierárquica entre as camadas do fazer em Arte. As revelações do jogo que propõem a instigar “o tempo do antes” não estão desvinculadas das manifestações das outras camadas. Assim, considera-se, não só o dispositivo da suspensão, mas um dispositivo de atenção e de invenção – *urgenciados* em ação.

O Jogo: Se ouvir um ruído, veja, ou se vir uma coisa, escute

Momentos de entusiasmo tomaram todo o ambiente. Conversas, risadas emocionadas, e também indiferença, estavam presentes como resposta por terem feito algo que parecia ser mágica. Pois, pelas reverberações, conseguir realizar um círculo, sem ter o direcionamento de que ele precisaria aparecer, parecia ser uma ação impossível.

Aproveitado o entusiasmo instaurado, a proposta seguinte teve as mesmas indicações básicas: mudar a configuração espacial da sala, movendo os objetos; perceber a proposta de ação do grupo e não ter indicações orais durante a ação. Mas, ao final da proposta, teriam de conseguir identificar pelo menos dois grupos distintos.

Já era um círculo, todos se viam e estavam praticamente imóveis. Uma responsabilidade com o movimento estava evidente, já que se sabia que ao se mover uma resposta cinestésica poderia acontecer e ser ela o dispositivo da ação. Um tempo de fazer “nada”, maior que a primeira proposta, foi instalado. Muitos minutos de espera. Mas pouco se movia. A concentração para não fazer nada era intensa. Os poucos risos nos cantos da boca foram insuficientes para uma ação mais externa e propositiva acontecer. Mais alguns minutos.

Um capacete que estava no colo de um participante é colocado na mesa à sua frente, produzindo impacto sonoro que disparou a ação. Duas ou três pessoas resolveram colocar alguns objetos em cima da mesa. Mas não se consegue verificar muito bem, pois houve um movimento coletivo que aconteceu ao mesmo tempo, intensificando a velocidade do tempo de ação, tornando-se rápida e, assim, impulsionando o movimento de mesas e cadeiras. O ruído de arrastar as cadeiras era muito presente. A velocidade aumentou. Parecia haver certa competição entre grupos – ainda que a percepção não desse conta exatamente de que grupo se tratava. A ação demorava-se; quase numa perspectiva infinita – talvez dois minutos que carregavam dez.

Outros desdobramentos da proposta foram oferecidos e experimentados, configurando, a partir daí, certa sistematização para que estas “aulas intervencionistas” iniciassem. Foi neste momento que se chegou, despretensiosamente, ao que se passou a chamar de “*Tempo do antes*”.

Este Tempo do Antes, já decifrado pelo próprio jogo, conectava-se como momento de fazer coisas/jogo que permitisse tecer as conexões coletivas enquanto se cavasse buracos impossíveis. O mote era: estar num tempo de ação que favorecesse o sentido para os estados de criação em arte. Semelhante a esta ação, na dança, já chamaram de aquecimento ou preparação, o que não equivale, sobretudo porque não se trata de preparar algo que já não seja a ação em questão; tampouco que seja algo que venha como inferior ou de outras camadas; menos ainda algo que seja principal ou secundário. Esse instante intensivo, carregado de forças fusionais, nos impulsiona à ação de criar um momento *si ne qua non* aos fazeres em arte. Uma ação do enquanto, do durante, do mesmo tempo, apenas que acontece um tempo antes de outro jogo do enquanto. Jogo de estar numa ação que já é o antes e um possível realizar depois, uma preparação que já é elaboração. Um tempo de permissão, de permitir errar, permitir esperar, permitir o nada, permitir as desarrumações e as arrumações. Permitir os impossíveis – a improvisação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARROS, Manuel. de. *Poemas rupestres*. Rio de Janeiro: Record, 2004.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: Ministério da Educação. 2018. Recuperado de http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf
- BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e filosofia da cultura*. 7a. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- FIADEIRO, João. *Composição em tempo real: anatomia de uma decisão*. Lisboa: Ghost Editions, 2017.
- KEHL, Maria Rita. *O tempo e o cão: a atualidade das depressões*. São Paulo: Boitempo, 2009.
- KONDER, Leandro. *Walter Benjamin: o marxismo da melancolia*. 3a. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.
- LARROSA, Jorge. *Tremores: escritos sobre experiência*. Tradução de Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.
- TAVARES, Gonçalo M. (2013). *Atlas do corpo e da imaginação*. Alfragide: Caminho.



Revista de Pesquisa em Artes Cênicas

manzuá
revista de pesquisa