

UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO  
INSTITUTO DE FILOSOFIA, ARTES E CULTURA  
DEPARTAMENTO DE ARTES CÊNICAS  
LICENCIATURA EM ARTES CÊNICAS

BRUNO ALVES MARINI

EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS DA CENA EXPANDIDA NA SALA DE AULA:  
ENTRE CONVÍVIO E TECNÓVIVIO

OURO PRETO  
2023

BRUNO ALVES MARINI

EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS DA CENA EXPANDIDA NA SALA DE AULA:  
ENTRE CONVÍVIO E TECNÓVIVIO

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Artes Cênicas – Licenciatura do Departamento de Artes Cênicas do Instituto de Filosofia, Artes e Cultura da Universidade Federal de Ouro Preto como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciado Pleno em Artes Cênicas

Orientador: Prof. Dr. Paulo Marcos Cardoso Maciel

OURO PRETO  
2023

SISBIN - SISTEMA DE BIBLIOTECAS E INFORMAÇÃO

M339e Marini, Bruno Alves.

Experiências pedagógicas da cena expandida em sala de aula  
[manuscrito]: entre convívio e tecnovívio. / Bruno Alves Marini. - 2023.  
35 f.

Orientador: Prof. Dr. Paulo Marcos Cardoso Maciel.

Monografia (Licenciatura). Universidade Federal de Ouro Preto.  
Instituto de Filosofia, Artes e Cultura. Graduação em Artes Cênicas .

1. Práticas pedagógicas. 2. Artes cênicas. 3. Convívio. I. Maciel, Paulo  
Marcos Cardoso. II. Universidade Federal de Ouro Preto. III. Título.

CDU 792

Bibliotecário(a) Responsável: Luciana De Oliveira - CRB 2630



## FOLHA DE APROVAÇÃO

**Bruno Alves Marini**

Experiências pedagógicas da cena expandida na sala de aula: entre convívio e tecnovívio

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura do Departamento de Artes Cênicas da Universidade Federal de Ouro Preto como requisito parcial para obtenção do título de licenciado em Artes Cênicas

Aprovada em 01 de setembro de 2023

### Membros da banca

Dr. Paulo Marcos Cardoso Maciel - Orientador(a) Universidade Federal de Ouro Preto  
Dr. Ricardo Carlos Gomes - Universidade Federal de Ouro Preto  
Dr. Ernesto Gomes Valença - Universidade Federal de Ouro Preto

Paulo Marcos Cardoso Maciel, orientador do trabalho, aprovou a versão final e autorizou seu depósito na Biblioteca Digital de Trabalhos de Conclusão de Curso da UFOP em 24/10/2023



Documento assinado eletronicamente por **Paulo Marcos Cardoso Maciel, PROFESSOR DE MAGISTERIO SUPERIOR**, em 24/10/2023, às 12:20, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [http://sei.ufop.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](http://sei.ufop.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **0613250** e o código CRC **37D460BD**.

## **Agradecimentos**

À minha mãe e meu pai pela presença fundamental que vêm sendo em minha vida. Difícil pensar em qualquer conquista ou realização sem levar em consideração o amor genuíno e todas as oportunidades incríveis que me proporcionaram.

À Diza por todos os ensinamentos, sobretudo os mais difíceis. Foram uma fonte constante de amor e luz em minha vida.

À Rafa pelos anos de amizade, pela possibilidade de continuar crescendo e mudando juntos.

À Luiza por ter me colocado na trilha da atual capital de Minas para a antiga capital de Minas. Nada disso teria acontecido sem sua intervenção.

Ao Otto pela dedicação e o cuidado que permitiram que meus últimos anos da Universidade fossem uma aventura mais corajosa e interessante.

Aos funcionários do café Esquina da Realeza. Vocês me acolheram de uma maneira que jamais esperei e deram sentido para esse processo na Universidade.

À Escola de Música Samba Preto Choro Jazz, sua equipe e seus colaboradores pelo conhecimento inestimável que me ofereceram. Foi um brilho que me permitiu entender melhor a arte, essa cidade, esse país e a vida.

Ao professor Paulo Maciel por ter aceitado me orientar nesse TCC e ter sido fundamental para permitir que eu encerrasse esse ciclo em minha vida.

À todos os professores e funcionários do DEART e de todas as escolas e instituições de ensino onde fui acolhido e tive a oportunidade de aprender. Sou eternamente grato pelo privilégio de acessar os conhecimentos dos que vieram antes de mim e de ter espaço para continuar explorando os mistérios da vida.

**Resumo:** O presente trabalho, *Experiências pedagógicas da cena expandida na sala de aula: entre convívio e tecnovívio*, tem por objetivo discutir as práticas pedagógicas na área de artes cênicas e suas relações com o conceito de campo expandido que, nos últimos tempos, tem balizado o seu estudo partindo, para tanto, da experiência vivenciada nos estágios supervisionados realizados em uma escola e uma ONG enquanto componentes necessários à minha formação como discente do curso de licenciatura do Departamento de Artes Cênicas, da Universidade Federal de Ouro Preto. Levando em consideração que o conceito compreende, dentre outros aspectos, as interações entre as artes cênicas e outras linguagens artísticas e ou tecnologias da comunicação, nos ajuda também a discernir as especificidades das práticas realizadas nos estágios presencialmente e em ambiente virtual.

**Palavras chave:** Práticas pedagógicas, artes cênicas, cena expandida, convívio e tecnovívio

**Abstract:** The present work, *Pedagogical experiences of the expanded scene in the classroom: between conviviality and techno-living*, aims to discuss the pedagogical practices in the area of performing arts and their relations with the concept of expanded field that, in recent times, has guided its study, starting, therefore, from the experience lived in the supervised internships carried out in a school and an NGO as necessary components for my training as a student of the degree course at the Department of Performing Arts at the Federal University of Ouro Preto. Taking into account that the concept comprises, among other aspects, the interactions between the performing arts and other artistic languages and/or communication technologies, it also helps us to discern the specificities of the practices carried out in the in-person internships and in a virtual environment.

**Keywords:** Pedagogical practices, performing arts, expanded scene, conviviality and techno-living

## Sumário

Introdução	p.5
Capítulo 1. O ensino-aprendizagem das artes cênicas em campo expandido	p.7
1.1. Pressupostos da cena expandida contemporânea	p.7
1.2. A cena expandida entre convívio e tecnovívio	p.9
Capítulo 2. As experiências pedagógicas da cena contemporânea	p.16
2.1. O centro educacional de Ouro Preto	p.16
2.2. A experiência na FUNDACC	p.23
Considerações finais	p.33
Bibliografia	p.35

## Introdução

Essa monografia tem como objetivo estudar as práticas pedagógicas tributárias de procedimentos provenientes das artes da cena contemporânea no espaço escolar e não escolar. Trata-se de um problema que emergiu dos estágios realizados na rede de ensino durante a minha formação como discente do curso de licenciatura do departamento de artes cênicas, da Universidade Federal de Ouro Preto. O primeiro estágio foi realizado antes da pandemia de covid19 nas aulas de teatro do Ensino Infantil, do Fundamental 1 e 2 do Centro Educacional Ouro Preto (CEOP), e o segundo realizado remotamente durante a pandemia, no curso livre de Teatro da ONG Fundação Educacional e Cultural de Caraguatatuba (FUNDACC). As atividades realizadas nos dois estágios apresentam traços “estéticos e conceituais” que as aproximam de “práticas artísticas da cena contemporânea expandida”, conforme a teoria da pesquisadora Paulina Caon (2020).

Escolho relacionar os dois estágios pois existem muitas similaridades entre os pressupostos e objetivos dos trabalhos realizados, ainda que em modalidades de ensino-aprendizagem muito diferentes. Para ajudar nessa tessitura, compreendendo práticas pedagógicas, formação discente em artes e o chamado campo expandido da cena contemporânea, farei uso da teoria do pesquisador argentino Jorge Dubatti, que mergulha na elaboração conceitual das experiências que ele denomina conviviais, como as aulas presenciais de Teatro na CEOP, e as tecnoviviais, como as aulas remotas no curso livre da FUNDACC. Ainda que situados no campo da cena expandida as diferenças entre práticas tecnoviviais e conviviais determinam poéticas e pedagogias distintas.

“Cena contemporânea expandida” trata-se de uma expressão que remonta ao debate instaurado por Rosalind Krauss em “Sculpture in the Expanded Field”, de 1979, usada para se referir a uma prática artística que transitava para além do que poderia ser categorizado como escultura. Foi adotada para se referir a obras artísticas capazes de extrapolar os limites de linguagens artísticas definidas e “fazer transbordar as práticas artísticas para fora dos circuitos e dos sentidos que lhe são habitualmente atribuídos, inserindo-as em lugares insuspeitos” (Quilici, 2014, p. 12). Caon utiliza o termo para se referir a práticas que extrapolam do Teatro estrito senso, borrando os limites entre Teatro, Dança, Performance, Instalação e outras linguagens artísticas, privilegiando sobretudo aquelas proposições criadas coletivamente.



Senti que muitas das coisas consideradas dadas nas práticas conviviais necessitaram de intervenções por parte da professora e das/dos estagiários para poderem acontecer no tecnovívio. Algo da autonomia dos alunos para interagirem entre si e com as práticas coletivas foi profundamente rearranjado. Coube ao trabalho da professora e das/dos estagiários junto a turma entender quais eram as possibilidades expressivas e as necessidades humanas e sociais, além de encontrar novas práticas que permitissem às/aos alunas/os retomar impulsos que haviam sido barrados pelas mediações tecnológicas que agora eram a única forma de reunião humana.

Partindo da distinção básica dada por Dubatti para caracterizar as duas experiências podemos, num segundo passo, aproximá-las, conforme os estudos de Paulina Caon, do ensino-aprendizagem da cena contemporânea na sala de aula. Num terceiro momento, ocupo-me reflexivamente das práticas pedagógicas desenvolvidas na CEOP e na FUNDACC. Nas considerações finais, retomo o percurso crítico apresentado no trabalho para observar o entrelaçamento entre essas duas experiências, das práticas pedagógicas como práticas artísticas e das práticas artísticas como práticas pedagógicas, para ressaltar sua complementaridade na formação discente-docente das artes da cena expandida.

Deste modo, a monografia se encontra dividida em dois capítulos. No primeiro capítulo, busco estabelecer as bases teórico-conceituais que vão servir como balizas para análise das práticas pedagógicas vivenciadas ao longo dos estágios supervisionados. No segundo capítulo, recupero essa experiência a fim de pensar de que modo aponta para as mudanças que vêm sendo operadas e ou processados no ensino-aprendizagem das artes cênicas em espaços escolares e não escolares, enquanto constitutivas da realidade mais ampla do campo expandido.

## **Capítulo 1. O ensino-aprendizagem das artes cênicas em campo expandido**

Neste capítulo procuro discutir o processo de ensino-aprendizagem das artes cênicas em campo expandido levando em consideração a discussão de Paulina Caon (2020) e sua interface crítica com as noções de convívio e tecnovívio de Jorge Dubatti. Trata-se de observar os desdobramentos das mudanças operadas no saber-fazer artes cênicas, sobretudo, a transteatralidade no âmbito do processo de aprendizagem.

### **1.1. Pressupostos da cena expandida contemporânea**

Interessada na possibilidade de levar certos elementos encontrados nas práticas teatrais dos séculos XX e XXI para o ensino de teatro no contexto formal, a pesquisadora Paulina Caon localiza alguns dos pressupostos de práticas artísticas da cena contemporânea expandida. São práticas que configuram uma das tantas possibilidades de artes da cena contemporânea que podem ser encontradas em salas de ensaio, teatros, ruas e outros espaços onde a cena expandida contemporânea toma forma. Não é uma tentativa de encerrar quais são as características da cena expandida contemporânea, mas apenas localizar balizas para se pensar uma dessas cenas contemporâneas. A pesquisadora identificou três características que ela denominou “traços estéticos e conceituais” (Caon, 2020, p.2): “coletivização dos processos criativos e dos meios de produção de significados na cena”, “processo de criação como processo de conhecimento coletivo” e “a presença do corpo e do espaço no centro da cena contemporânea” (Caon, 2020, p.2). Apresentando algumas experiências que teve no contexto formal de educação, a autora circunscreveu as três tendências que situariam as ações que participou em campo expandido e coloca “a própria escola como uma expansão dos cenários nos quais essa cena expandida veio se apresentando neste século” (Caon, 2020, p.9).

A primeira dessas tendências é a “coletivização dos processos criativos e dos meios de produção de significados na cena”. Segundo a autora o emprego de jogos/improvisações e subsequentes exercício de interpretação das cenas através de conversas e compartilhamento coletivo possibilita a criação de obras coletivas bem como a elaboração descentralizada e plural de significados para as obras por parte dos participantes.

Nesse processo de desvelamento coletivo da obra há uma relação entre as esferas sociais e artísticas: “Também, nesse percurso, emergem temas concretos da vida social que se articulam à cena ou ao trabalho cotidiano do coletivo, trazendo à tona a possibilidade de

refletir de modo mais amplo sobre os modos de produção artística e suas relações com o tempo histórico-social nos quais eles se produzem” (Ceccato 2010, apud Caon, 2020, p. 3). Sendo assim, um dos desafios que a autora salienta para esse ponto especificamente, ecoando as pesquisas de Carmela Soares, é trazer para a pouca duração das aulas de arte a consciência de uma aquisição gradativa dos “procedimentos para construção de significado da cena”. A autora nos apresenta a ideia de Carmela Correa Soares de trabalhar com pequenas formas: “menos propostas de jogos para cada dia de trabalho; proposição de registros rápidos para construir memórias que possam ser acessadas após uma semana” (Soares, 2009, apud Caon, 2020, p.4)

As pausas, encontros e silêncios que a arte instaura estão no cerne da compreensão da prática de ensino de teatro que a autora defende pela capacidade de se justaporem a vida na sociedade moderna, produtivista, artificialmente acelerada (Caon, 2020, p.9) e permeada por automatismos. Assim, entender que não há na escola tempo para aprofundar em experimentações como acontece em grupos e coletivos é aceitar que a qualidade das experiências e a capacidade de promover a percepção do processo é central no ensino aprendizagem dos procedimentos da arte contemporânea: “Uma espécie de redimensionamento e distribuição da prática em pequenas doses se faz necessária, especialmente se tomamos como parâmetro a temporalidade vivenciada em grupos ou coletivos, e mesmo em aulas práticas no ensino na graduação, com duração estendida entre duas e quatro horas contínuas de trabalho” (Caon, 2020, p.4).

A segunda tendência apresentada é o “processo de criação como processo de conhecimento coletivo”. A autora busca nas pesquisas de Grotowski e Antônio Araújo substratos para defender um processo de conhecimento que vá além de uma acumulação passiva ou de uma aquisição sumária de saberes vindo de autoridades externas, mas um conhecimento que seja sempre motivado pela curiosidade, pela descoberta e o constante movimento em direção aos interesses que movem os indivíduos. Ela percebe no trabalho e no pensamento de Araújo que o processo em si é uma forma de conhecimento: “Experimentamos um tipo de criação artística que ocorre [...] no encontro com o outro, na presença do outro. A colaboração é um dispositivo de pesquisa. A criação, uma prática em rede” (Araujo, 2012, p.19 apud Caon, 2020, p.4). Ela sublinha o tipo de conhecimento que a prática artística produz: “Ênfase ainda a forma específica de produzir conhecimento quando se cria artisticamente: conhecimento tátil, sensorial, móvel e movente a partir do encontro e do

confronto com outros; reelaborado, editado e poetizado em formas corporais – gestos, sons, palavras, luminosidades, visualidades da cena” (Caon, 2020, p.4).

Pensar a potência epistemológica do processo de trabalho criativo como um gesto coletivo das artes da cena é ponto particularmente interessante para mim. Trata-se de forma de ir ao encontro a um mundo amplo, onde conhecimentos de matrizes diferentes precisam se articular, complementar e conviver ainda que em contradição, de confiar no que venho vivendo em minhas colaborações junto a outras pessoas, de solidificar minha defesa das Artes na escola, mas também, num contexto social mais amplo, das artes e da cultura como formas primárias de produzir conhecimento.

A última tendência é descrita como “a presença do corpo e do espaço no centro da cena contemporânea”, pensada no contexto de uma criação das artes da cena já não mais refém do texto teatral ou mesmo da fábula: “Particularmente, os elementos que mais me envolveram como performer e pesquisadora foram os deslocamentos de sentido e papel dos corpos e da espacialidade nessa cena contemporânea. ” (Caon, 2020, p.5).

A autora traz a proeminência da plasticidade e a presença do corpo na cena contemporânea, não mais subserviente à representação de uma personagem, mas um elemento de experiência artística em si: corpos performáticos, liminares, políticos, em constante jogo com espaços que passam a ser explorados de formas diferentes, propondo uma nova relação com a arquitetura e com o espaço urbano. “Espacialidades reinventadas, seja no uso de arquiteturas diversas para o fazer teatral, seja pela ocupação de espaços urbanos, anexação do real, deambulações, de atores, performers e público por espaços tematizados em e pela cena. ” (Caon, 2020, p.5). A autora assinala também que essa tendência aponta para a possibilidade, através de uma reinvenção da relação entre corpo e espaço, de ressignificar a arquitetura massificada e genérica da maioria das escolas da educação básica.

Todas as três tendências apontam para uma noção mais ampla do fazer artístico que pode ser encontrado na cena contemporânea problematizando a centralidade do trabalho nas mãos de um criador, a ideia de que a prática artística se restringe ao seu universo de referência, destinada ao divertimento ou passatempo, e, em terceiro lugar, as fronteiras que separam arte e vida, a ficção e a não ficção, através da presença dos corpos em jogo como uma forma de experiência coletiva em contraponto à representação fixada de uma personagem. Os três aspectos que a autora evidencia já “configuram uma prática teatral com traços contemporâneos no contexto escolar”. Segundo ela, tratou-se de um processo histórico através do qual a escola se apropriou de poéticas e estéticas da arte da cena contemporânea

em campo cada vez mais expandido. Assim, foram incorporadas às práticas escolares de uma maneira que o ensino das artes da cena foi além da ideia da montagem de um texto dramático, muitas vezes a serviço da transmissão de conhecimento provenientes de outras disciplinas.

## 1.2. A cena expandida entre convívio e tecnovívio

Com o intuito de entender como se dá a presença de práticas da arte da cena contemporânea em ambientes pedagógicos distintos, um presencial e outro remoto, a teoria de Dubatti oferece alguns caminhos, sobretudo seu texto, escrito em co-autoria com Mariana Muniz, “Cena de Exceção: o teatro neotecnológico em Belo Horizonte (Brasil) e Buenos Aires (Argentina)” (Muniz; Dubatti, 2018). O referido texto analisa espetáculos realizados em Belo Horizonte e Buenos Aires que exploram a relação humana com a mídia digital e o jogo entre o convívio e o tecnovívio. Dele podemos destacar alguns elementos importantes do pensamento do argentino para a interpretação de fenômenos da cena contemporânea. Vamos partir de sua reflexão para perceber de que maneira o trabalho realizado na FUNDACC, acima de tudo, está alinhado com as necessidades do nosso tempo no que tange tanto a espetação de obras contemporâneas quanto a instrumentalização necessária para navegar nas práticas da sociedade do espetáculo no geral.

O pesquisador Jorge Dubatti se situa dentro de um contexto de teatrologia destotalizada, acima de tudo durante o período de isolamento social imposto pela pandemia. Em resumo, como coloca, “não há guru” (Canal Finis Terrae, 2021). O que defende é a prática de uma teatrologia cartografada. Segundo o autor, o que existe é a possibilidade de pessoas vivendo experiências artísticas acontecendo em territórios diferentes se comunicarem acerca do que estão vivendo, quais paradigmas imperam em seus territórios, quais ferramentas utilizam na prática e na recepção das obras e acontecimentos. Sua pesquisa está baseada na sua experiência como espectador, crítico e, de uma maneira geral, participante da cena teatral da cidade de Buenos Aires. Apesar de um tanto quanto distante geograficamente, sua teoria nos habilita a refletir sobre alguns dos acontecimentos que vivenciamos durante a pandemia e na cena contemporânea expandida.

Buscando melhor entender que tipo de repercussão a impossibilidade da presença física no mesmo território tem para a prática e o ensino do teatro é necessário acompanhar um mergulho sobre, como colocam Mariana Muniz e Jorge Dubatti, a “problemática ontológica teatral” (Muniz; Dubatti, 2018, p. 373):

(...) a partir do que chamamos Filosofia do Teatro (...) trabalhamos com um conceito fundamental que é o de acontecimento teatral. Defendemos que esse acontecimento teatral é uma tríade de subacontecimentos. Quer dizer que trabalhamos com a ideia de que para que haja Teatro é necessário que haja uma ordem de acontecimentos singular que implica em princípio a ideia de convívio, a Poesis corporal e a espectação. (LCIC-UFF, 2020)

É preciso destacar da passagem acima a concepção contemporânea de teatro como um acontecimento que ultrapassa, assim, uma noção mais tradicional baseada na dimensão da representação ou da ficção, enquanto eixos articuladores do fim e do sentido dessa prática. Não podemos deixar de mencionar que essa discussão a respeito do teatro como “presença” remonta no século XX à reflexão de Walter Benjamin que, no texto “A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica”, distinguiu o teatro enquanto arte do “ao vivo” de uma relação com a linguagem mediada pela tecnologia como o seria o caso do cinema. O autor alemão diferencia ambas as linguagens observando que o ator de teatro, diferente do de cinema, representa diante de um público, enquanto, o segundo, se coloca diante de um grêmio de especialistas ou, mais propriamente, do aparelho técnico. A separação da obra de arte de seu contexto “ritual” seria devido à reprodução técnica que a libertaria da “magia” da “presença” (Benjamin, 1993, pp. 177-183).

Entretanto, a cena contemporânea muitas vezes combinou as linguagens do teatro, do cinema e do vídeo em doses variadas, portanto, a arte teatral e as tecnologias de reprodução ou transmissão não deveriam ser encaradas como duas instâncias excludentes, mas consideradas modos distintos e combinados de operar as relações entre ator e público; corpo e imagem; etc. De acordo com a teoria do pesquisador argentino, o convívio se refere a reunião territorial de corpo presente. O núcleo fundante do convívio remete a uma origem ancestral da humanidade que não passa pelos artifícios da cultura, é inefável, incapturável pela linguagem. O tecnovívio por sua vez remete a relação entre pessoas desterritorializadas, cujo encontro é mediado por tecnologias que permitem a remoção do corpo presente, como a escrita ou o Google Meet (plataforma digital utilizada para conectar as/os participantes das aulas remotas).

A palavra *poiesis* pode ser literalmente traduzida como construção, artifício. A *poiesis* corporal, coloca Dubatti, se trata da possibilidade de “produzir um acontecimento fora das regras do acontecimento cotidiano” a partir do corpo vivente, próprio do verbo fundamental do teatro, o teatrar. Isto é, a partir da co-presença física em um mesmo território ator e espectador compartilham uma ficção. A partir dessa premissa básica do teatro como uma arte da presença compartilhada surgem algumas categorias importantes para a compreensão do

acontecimento teatral feita por Dubatti, Teatro-Matriz, liminaridade e transteatralidade. O Teatro-Matriz seria:

[...] uma estrutura formal ontológica-histórica maior, fundante, geradora, da que se desprendem outras ao longo da história, que inclui todos os acontecimentos nos que se reconhece a presença conjunta e combinada do convívio, poiesis corporal e expectativa. É a estrutura ancestral, hoje plenamente viva, que nos permite afirmar: tudo o que o teatro toca é transformado em teatro, tudo pode transformar-se em teatro. (Muniz; Dubatti, 2018, p.373)

A combinação de convívio, poiesis corporal e expectativa seria fundante na medida em que remonta à “estrutura ancestral” que estaria até hoje viva por meio, justamente, do fazer teatral. Fazer esse cujas fronteiras têm sido expandidas nos últimos tempos abarcando um conjunto de fenômenos relacionados à performance que vão desde ações políticas até intervenções urbanas que, reunidas, nos permitem falar na liminaridade como algo que assinala o ir além do drama e do território consagrado ao teatro retendo, mesmo assim, as características do Teatro-Matriz.

Acreditamos que a ideia de liminaridade tem, então, um duplo valor: 1) é uma ferramenta que supera as categorias taxonômicas modernas que propunham uma classificação racionalista e excludente (só é teatro o teatro dramático, ou suas variantes mais ou menos canônicas e aproximadas), pouco válida para pensar os fenômenos concretos da práxis (contra os sistemas cerrados de pensamento, a ideia de liminaridade inclui muitos fenômenos não prototípicos nem canônicos); 2. Permite descobrir fronteiras internas no acontecimento teatral canônico, inclusive no drama absoluto. (Muniz; Dubatti, 2018, p. 374)

Por outro lado, para entender a transteatralidade é necessário estabelecer o que o autor entende como teatralidade. Advindo do universo antropológico, a teatralidade, anterior ao Teatro-Matriz, é entendida como a capacidade do humano de organizar o olhar do outro. A transteatralidade, então, seria o aparecimento de procedimentos típicos da organização do olhar sem se constituir num acontecimento artístico. Muito comum na sociedade contemporânea, a transteatralidade, cujos procedimentos são deliberadamente escondidos, serve para manipular a teatralidade social. A encontramos diariamente na política, na publicidade, nas redes sociais, etc. Como colocam Mariana Muniz e Jorge Dubatti:

A transteatralização se pretende invisível em seus meios e procedimentos. Faz parte dos modos de organização política e social da sociedade de consumo. Cria uma realidade estudada teatralmente, uma ficção disfarçada de real, ou um hiper-real, para retomarmos o conceito de Baudrillard (1978). Nesse hiper-real transteatralizado, as mídias digitais e demais meios de comunicação têm um papel protagonista (Muniz; Dubatti, 2018, p.375).

A transteatralidade pode ser concebida uma forma de estudar a realidade teatralmente. Modo de ver que, historicamente, remontaria a uma concepção bem antiga do mundo como teatro ou como representação e que teria se expandido nos últimos tempos em torno do avanço das mídias digitais. A partir dessas constelações categoriais o pensamento do autor argentino dá subsídio para refletir sobre um grande número de perguntas e questionamentos sobre a natureza do que vivemos, sobre a criação artística no campo expandido das artes cênicas e sobre as possibilidades pedagógicas nesse campo rearranjado pelo isolamento social, que o mundo se viu forçado a atravessar durante a pandemia de covid19.

Pensar sobre as práticas ocorridas durante o tecnovívio é assumir que elas se referiram unicamente a esse universo, ou seja, não foram em momento algum remédio para a ausência ou substituição das experiências e acontecimentos conviviais. Segundo o autor, o convívio e o tecnovívio pressupõem experiências, acontecimentos, tecnologias e pedagogias diversas. Em se tratando da prática pedagógica, a primeira coisa que precisa ser estabelecida é que o corpo de práticas e conhecimentos que dizem respeito a convivialidade só podem ser ensinados e aprendidos no contexto convivial, conforme observou: “Tomar consciência de que entre convívio e tecnovívio não há substituição superadora, mas alteridade, tensão e cruzamento” (Dubatti, 2015, p.50, tradução nossa)

Neste sentido, o tecnoconvívio não é uma “realidade” derivada do convívio que o substitui ou sua negação enganadora, mas uma forma diversa de experiência das relações. Dentre os pontos de diferença entre os acontecimentos da ordem convivial e tecnovivial salientados por Dubatti, alguns me chamam muita atenção e são capazes de modificar o significado e as abordagens das práticas pedagógicas.

No que tange ao corpo material, o convívio é o domínio da materialidade física, no tecnovívio a presença é telemática, o corpo é substituído pelo signo. O convívio está mais vinculado com a inefabilidade, mais próximo da imersão e do contágio, portanto caotiza o acontecimento enquanto o tecnovívio se vincula com a comunicação, com as construções da linguagem, o tecnovívio organiza o acontecimento: “Quando (...) participamos de um acontecimento teatral como espectadores ou técnicos há uma zona nossa que excede o linguístico, nos despavramos, (...) perdemos a conexão com a construção discursiva da linguagem e por tanto aparece essa ideia de experiência como integradora daquilo que resiste à linguagem” (LCIC-UFF, 2020).



Quanto ao papel do espectador: no convívio o espectador constrói a poética do acontecimento, no tecnovívio ele tem um papel mais passivo, tem menos poder para interferir no acontecimento. O autor cita o exemplo de uma peça que não nos move, mas, ainda assim, o acontecimento nos emociona através do contato com o choro de alguém sentado ao nosso lado.

Em termos de políticas de controle, o convívio, por se tratar de culturas *in vivo*<sup>1</sup>, é impossível de se capturar. O tecnovívio, universo *in vitro*<sup>2</sup>, é mais capturável, seja pela escrita, a fotografia, o áudio, portanto mais suscetível. Num sentido político mais amplo, por conta da dependência da tecnologia das grandes empresas, o tecnovívio se dá muito melhor com o neoliberalismo enquanto o convívio é muito mais difícil de ser capturado pela lógica de exploração neoliberal. Por isso o interesse nas grandes empresas de promover a superação do convívio pela tecnologia superior – mais fácil lidar com androides e hologramas que não precisam de remuneração, nem condições adequadas, não fazem greves.

Essas constatações dão conta de situar como durante o isolamento social professoras/es e alunas/os tiveram de rapidamente se adaptar às novas circunstâncias e fazer negociações com os conhecimentos e expectativas que tinham, uma vez que já não davam conta da complexidade do que estavam vivendo.

Em particular, foi preciso repensar a natureza das atividades realizadas nas aulas e oficinas que convivialmente seriam chamadas de teatro, mas que, uma vez forçadas a migrar para o tecnovívio, sofreram uma grande modificação. Modificação que alteraria o modo próprio do teatro ser na visão de Dubati assentado no convívio enquanto “o real-modo do teatro, que é o verbo teatrar. Defendemos, em princípio, que o teatro é o único que gera esse real-modo. O conceito provém do físico David Bohm. O único acontecimento que gera o real modo do teatrar é o Teatro” (LCIC-UFF, 2020).

A escolha por inserir o trabalho artístico e pedagógico no campo expandido da cena, adotando a denominação proposta por Caon, ao invés de Teatro, tem justificativas um pouco diferente no que tange o trabalho na CEOP e na FUNDACC.

No caso do trabalho realizado na CEOP a justificativa se deve ao interesse em compor atividades que se aproximavam da dança, do teatro-dança ou do teatro performativo – sem

---

<sup>1</sup> Que se relacionam com os sistemas vivos

<sup>2</sup> Que tem lugar fora dos sistemas vivos

personagens, ou textos, ou representação, ainda que também tenham sido empregados jogos teatrais e a apresentação de pequenas cenas.

No caso das atividades realizadas na FUNDACC, entretanto, o trabalho seguiu uma linha mais tradicional com o Teatro, com pequenas partituras que evoluíram para o jogo teatral e finalmente a montagem de um texto sob guisa de apresentação final. Caberia falar em Teatro mesmo tendo sido o processo realizado todo remotamente e inteiramente dependente da mediação audiovisual? Poderíamos usar o termo “teatro digital” para espetáculos que, nos últimos tempos, são criados para a internet? A resposta seria negativa se tivermos no horizonte a teoria de Dubatti, que coloca explicitamente “Sem convívio, não há teatro” (Dubatti, 2015, p.51, tradução nossa), assim, a escolha pelo campo expandido da cena, capaz de abarcar fenômenos liminares ao Teatro-Matriz, se explica. Se tratam de experiências pedagógicas com o ensino de práticas da arte da cena que, como coloca Caon: “transbordam dos marcos do *teatral* no senso estrito, possibilitando refletir sobre as teatralidades, as performatividades e as corporalidades que emergem no último século em sua multiplicidade de formas artísticas, sociais e políticas” (Caon, 2020, p.8).

Essa proeminência do corpo e da espacialidade na cena contemporânea e na prática do ensino das artes da cena é especialmente interessante, sobretudo, quando penso que vivenciei dois semestres de estágio no ambiente remoto, quando o lugar do corpo foi completamente modificado e a ideia da espacialidade também. Isolados, em casa, o ambiente virtual com suas regras e possibilidades se tornou ambiente de exploração, o espaço doméstico também. O corpo, afastado do convívio com outros corpos, teve de se adaptar, modificar. Mas, essa mudança que alterou a espacialidade nos levou a perceber o corpo do ponto de vista do tempo ou de sua temporalidade diante da finitude. Passamos a procurar softwares que dialogassem melhor com nossas vozes, nossos rostos, buscamos modificar o espaço doméstico para que melhor atendesse nossas necessidades de estar. Foi necessário mergulhar nas lógicas de interação do ciberespaço<sup>3</sup>, seu ritmo, suas regras de conduta, a relação hipertextual<sup>4</sup> que convida, os pequenos detalhes que permitem que se criem comunidades reunidas por interesses comuns, sua linguagem de afeto.

---

<sup>3</sup> Ciberespaço: espaço de interação criado no fluxo de dados digitais em redes de computadores; *virtual* por não ser localizável no espaço, mas *real* em suas ações e efeitos (Martino, 2014, p. 11, apud Muniz; Dubatti, 2018, p.370).

<sup>4</sup> Hipertexto é um conjunto de documentos de qualquer tipo (imagens, textos, gráficos, tabelas, vídeos) conectados uns aos outros por links (Murray, 2003, p. 64, apud Muniz; Dubatti, 2018, p.370).

## **Capítulo 2. As experiências pedagógicas da cena contemporânea**

Neste capítulo procuro recuperar os estágios realizados em duas instituições de ensino a fim de mostrar de que modo a cena contemporânea vem impactando as práticas pedagógicas escolares e não-escolares, especialmente por sua formulação de uma prática coletiva ou colaborativa de trabalho que considero fundamental na aprendizagem. Neste sentido, vamos procurar observar como esse traço do saber-fazer contemporâneo se processa em dois âmbitos particulares da vivência.

### **2.1. O Centro Educacional Ouro Preto**

O Centro Educacional Ouro Preto é uma escola particular de Ouro Preto que atende o Ensino Infantil, o Fundamental 1 e 2. É uma escola com poucas/os alunas/os e com bastante espaço físico para ser explorado. Além das salas de aula a escola conta com dois pátios, uma quadra poliesportiva, uma área onde são criadas galinhas e um parquinho, todos amplamente ocupados pelas/os alunas/os antes da aula, nas aulas de educação física e teatro, no intervalo e depois da aula. As aulas de teatro em sua maioria aconteceram no pátio ao lado da quadra poliesportiva. Por ser coberto inclusive nos dias de chuva as aulas puderam acontecer no pátio.

Ao longo dos meses de março, abril e maio de 2019, estagiei nas aulas de teatro, acompanhando todas as aulas realizadas nas sextas-feiras. As turmas que acompanhei especificamente foram o 2º Período, o 1º Ano, o 3º Ano, o 4º Ano e o 5º Ano.

Na condução das aulas de teatro, o professor se ancorou principalmente no espaço e no corpo das/os alunas/os. Ao longo das aulas, entretanto, foi possível constatar que a escola conta com um bom acervo de material físico - bambolês, cordas, diversos instrumentos musicais, televisão, um acervo excepcional de fantoches, papel - além de todos os alunos e alunas terem material de escrita e lápis para colorir. Durante o tempo que acompanhei as atividades nas aulas de teatro pude constatar que a escola organiza excursões que também complementam o trabalho com as linguagens artísticas – como por exemplo uma ida para o Centro Cultural do Banco do Brasil (CCBB) em Belo Horizonte, para assistir à exposição do artista multimídia chinês Ai Wei Wei.

As aulas de Aguinaldo começavam, em sua maioria, com uma roda, com todas/os as/os alunas/os dando as mãos. Quando as/os alunas/os não cumprimentavam as/os estagiárias/os na chegada ao espaço da aula o professor pedia que o fizessem.

A primeira atividade era geralmente um jogo, mais complexo para as/os mais velhas/os e mais simples para as/os mais novas/os. Os jogos estavam sempre mudando, conforme o repertório do professor e sugestões de alunas/os e estagiárias/os. Como exemplo um jogo chamado “Lenhador e o Urso” que o estagiário Matheus sugeriu: Uma pessoa joga como Urso e as outras como lenhadoras/es. As/os lenhadoras/es ficam parados enquanto a/o Urso faz o que precisar para que as/os lenhadoras/es riam e se mexam. As que riram ou se mexeram se juntam à/ao Urso e tentam fazer as/os lenhadoras/es remanescentes rirem ou se mexerem.

Depois que todas/os estavam com os corpos, as vozes aquecidas e trabalhando de forma mais harmônica como grupo, ele passava para alguma outra atividade. Principalmente com as/os mais novas/os o eixo das atividades práticas ao longo do semestre foi a imitação. Um exemplo, separar a turma em duplas. A primeira pessoa age enquanto a outra imita e depois trocam. Ou um jogo envolvendo imitação como, por exemplo, “Siga o Mestre”. Ou, então, um jogo onde alguém sai da roda e aguarda sem ver as atividades do coletivo. Uma pessoa é designada líder e começa a fazer movimentos corporais, sustentando o padrão por alguns momentos antes de ir para outras movimentações. Todas as outras imitam, tomando cuidado para não revelarem quem é a líder. A pessoa separada retorna ao coletivo e tem de adivinhar quem está puxando a atividade.

Outro eixo das aulas de teatro vinha de uma atividade que era feita por todas as turmas, com maior ou menor complexidade - a movimentação pelo espaço. As/os alunas/os eram instruídas/os a prestarem atenção em sua caminhada, às/aos colegas, aos comandos do professor (muitas vezes marcando o ritmo com palmas) e ao ambiente externo. Tinham como tarefa se escutarem e tomarem consciência do que criavam coletivamente ao se movimentar pelo espaço.

Havia ainda um trabalho focado nos elementos da expressividade que têm a ver com a escuta e a disponibilidade corporal. Trabalho com ritmo, composição espacial, expressividade gestual, próprio do trabalho com o teatro em seus estágios iniciais.

Num segundo momento, esse trabalho com a imitação passou a acessar gestos retirados do cotidiano, como os acontecimentos do dia antes da chegada à escola (escovar os

dentes ou colocar o cinto na entrada no carro). Em alguns dias foram realizadas pequenas apresentações desses gestos com o intuito de ilustrar narrativas. Lentamente foram introduzidas dinâmicas de apresentação e expectativa onde algumas pessoas apresentam enquanto as outras assistem.

Com as turmas mais velhas, do 3º, 4º e 5º ano, era evidente um trabalho vindo de anos anteriores. As turmas já demonstravam uma maior capacidade para a ocupação do espaço e repertório mais amplo no que tange aos tempos e ritmos. Foi interessante, no caso do 3º ano, principalmente, ver como a turma se encontrava em um estágio de desenvolvimento intermediário, pois, sendo a penúltima turma do dia, na hora de sua aula já havia participado tanto da aula das/os mais novas/os quanto das/os mais velhas/os. Em alguns dias as atividades das/os mais velhas/os eram repetidas e funcionavam perfeitamente, em outros, o resultado alcançado não era o mesmo, o professor recorria a alguma atividade já praticada com as crianças mais novas, o que ajudava na concentração e na qualidade de presença necessária para o trabalho.

Com as/os mais velhas/os o trabalho com o gesto também partia de estímulos menos verbais que, às vezes, se desdobravam na criação de pequenas cenas apresentadas em grupos. Após um momento inicial, de conexão coletiva e de uma pequena exploração dos gestos individualmente, os grupos se separavam e voltavam ao final para apresentar uma cena onde os gestos aparecessem. Houve também o trabalho com jogos teatrais, pequenas situações retiradas de fotografias, histórias ou acontecimentos do cotidiano que podiam ser trabalhados em cenas e apresentados no formato atuantes/espectadores. Algumas/alguns das/os alunas/os já demonstravam uma capacidade aguçada para o domínio de certas convenções teatrais, que foi revelada nesses exercícios de criação de cena.

Além desse trabalho de contato com os elementos disponíveis para o fazer teatral também havia, nas aulas, discussões e atividades direcionadas a retomar o que havia sido realizado anteriormente. As atividades em aula, que acredito se aproximarem do que Carmela Soares coloca como pequenos formatos, eram brevemente discutidas ao final ou lembrados posteriormente e, também, podiam reaparecer em criações das semanas seguintes.

Para termos uma ideia do caráter processual e cumulativo da metodologia de ensino adotada basta voltarmos nossa atenção para um dos trabalhos realizados a partir da linguagem do desenho. Num certo dia, o professor propôs desenho para todas as turmas. A atividade era a mesma para todas/os as/os alunas/os: fazer um desenho a partir do que havia acontecido na

última aula ou, no caso de falta na referida aula, desenhar a partir das atividades realizadas durante a manhã, em suas casas.

Foi possível acompanhar a modificação do desenho das/os alunas/os ao longo dos anos, como elas/es utilizam ferramentas diferentes para se expressarem. A forma como o professor propôs a atividade privilegiou uma abordagem narrativa no formato de uma história em quadrinho. As/os alunas/os do quinto ano demonstraram um salto na capacidade de apresentar a narrativa e entre elas/eles mesmas/os uma variedade de abordagens. A capacidade de usar linguagem visual e as convenções próprias das artes visuais é acentuada em algumas/uns, que se valem de signos próprios do formato dos quadrinhos (como a cruz para representar um hospital ou enquadramentos específicos) e não mais tentativas de representação realista. Por outro lado, algumas/uns abandonam quase por completo a imagem desenhada e apresentam uma produção mais próxima da literatura, se valendo pesadamente dos diálogos como forma de reportar o que viveram nas aulas.

A atividade impressiona pela simplicidade e pela forma como as/os alunas/os compram a proposta. Excetuando-se as dificuldades de se lembrar da última aula, todas/os participaram ativamente e conseguiram entregar bons trabalhos. Alguns quadrinhos foram absolutamente excepcionais, com um nível de detalhamento além do dedicado às atividades obrigatórias.

Se com os meninos e as meninas mais novos (as) as ações eram breves, às vezes exercitando gestos isolados retirados do cotidiano, quase sempre os sugeridos pelo professor, nas turmas mais velhas, em especial à do 5º ano, realizava-se um trabalho começando de gestos mais abstratos, trabalhados em suas qualidades expressivas e privilegiando as grandes dinâmicas coletivas. Essas composições coletivas no espaço, trabalhadas ao longo dos anos de aula teatral, começam com a percepção de ritmos num caminhar livre pelo espaço e desembocam com o passar dos anos em atividades mais complexas com coro, cardumes ou “máquinas”, organismos coletivos compostos por todas/os as/os alunas/os.

O professor abordou o grupo de estagiárias/os (éramos três naquele dia) com uma caixa com vários instrumentos musicais percussivos. Não eram instrumentos profissionais e alguns não estavam em bom estado, mas havia instrumentos o suficiente para que revezássemos entre nós e experimentássemos sonoridades diferentes. Ficamos sentadas/os e fomos incumbidas/os de fazer a trilha sonora para as experimentações corporais das/os alunas/os.

O professor propôs diferentes níveis de abstração para o movimento conforme a idade das turmas e a resposta que davam. Nas turmas mais jovens os gestos realizados pelas/os alunas/os eram mais concretos, ligados às atividades do dia a dia. Conforme iam compreendendo a lógica da atividade as/os alunas/os eram instruídas/os a fazer atividades mais complexas ou com representações gestuais menos corriqueiras. As/os alunas/os mais velhas/os já começam de um ponto de vista do gesto mais abstrato, eram pedidas/os a reagir com seus corpos mais aos estímulos visuais, ao ritmo, as texturas, a melodia. Caso não respondessem bem o professor reconduzia elas/eles para algum comando um pouco mais concreto, a partir do qual todas/os as/os alunas/os pudessem encontrar gestos e movimentos corporais para expressar o que a música despertava nelas/es.

Esse foi um dos dias mais interessantes para as/os estagiárias/os. Como tarefa observacional pude constatar como os signos reconhecidos pelas crianças (o barulho de cascos de cavalos, simulados por instrumentos percussivos) geravam uma interpretação literal de um cavalo a partir do som somente. Em outro contexto, quando estão compondo corpos-máquina numa fábrica, os sons de patas de cavalo geravam outro tipo de corporeidade e movimentação, já não mais pautada pela representação do cavalo, mas pela reverberação expressiva às outras qualidades da música. Me recordo do olhar de um menino que procurava intensamente os movimentos certos para exprimir o sentimento que o som produzia em seu corpo. Foi uma atividade que me fez refletir sobre a formação de conceitos no processo de desenvolvimento da criança:

Para Piaget, o desenvolvimento da possibilidade de pensar, de formar conceitos, a partir do período sensório motor para o nível abstrato, cria significados que vão se diferenciando e se liberando da ação exteriorizada e, ao mesmo tempo, surge a possibilidade de representá-los por significantes que vão desde os sinais e índices, presos ao momento atual de percepção, até os símbolos e signos, que são diferenciados e se apoiam na imagem mental, na imitação diferida, nos símbolos gestuais e lúdicos, construídos durante a evolução da criança (Cabral, p. 24, 2001).

Esse tipo de atividade me interessa pela capacidade de fomentar uma relação com a arte da cena que envolva outras linguagens além do drama, explorando formas de criar além do texto teatral e da fábula. No afã de entender a importância desse trabalho vale a observação de Carmela Soares:

“Trata-se, portanto, de identificar, no cotidiano da escola e da vida, a presença de uma materialidade específica ao fazer teatral, que não está restrita apenas ao domínio do texto e do diálogo. Deste modo, antes mesmo de qualquer tentativa de teatralização da cena, que muito frequentemente leva à aplicação mecânica dos códigos teatrais, é importante direcionar o olhar do aluno, como nos faz recordar

Ryngaert, para os elementos da teatralidade, involuntários, advindos do lugar real” (2009, p.53).

Se esse trabalho com a plasticidade do corpo, da percepção musical, rítmica ou da composição espacial coletiva se trata de uma fundamentação necessária para o trabalho posterior com a teatralidade e o teatro, como coloca Carmela Soares, ele também está em diálogo com tendências estéticas mais próprias da cena contemporânea expandida se aproximando ao que Josette Féral chamou de teatro performativo (Féral, 2009, p.198) ou dos acontecimentos além do Teatro-Matriz considerados em sua liminaridade por Dubatti (Muniz; Dubatti, 2018, p. 374). Na tentativa de explicitar as características do teatro performativo, a pesquisadora Féral recorreu à análise de alguns espetáculos contemporâneos como, por exemplo, *O quarto de Isabella* de Jan Lauwers. Nesse espetáculo, mesmo sendo possível identificar personagens fictícios (a própria Isabella, a personagem principal) e uma linha narrativa, o que está no plano principal é a fisicalidade dos atores (das atrizes), o modo como dançam, cantam e encarnam personagens apenas para abandoná-los instantes depois. Eles aparecem como performers e o espectador aprecia as imagens e as formas dos corpos. A autora coloca que performances não são verdadeiras ou falsas, a obra performática expõe o seu aspecto lúdico, processual, ela retém sua “eventness”, em outras palavras, ela tem como característica fundamental um “caráter de descrição de eventos”, os eventos simplesmente acontecem (Féral, 2009, p.203).

Esse caráter de “descrição de eventos” da ação do performer determina um jogo com o real, o performer brinca com códigos e a capacidade do espectador de migrar e de se adaptar, conforme comentou: “O performer instala a ambiguidade de significações, o deslocamento dos códigos, os deslizamentos de sentido. Trata-se, portanto, de desconstruir a realidade, os signos, os sentidos e a linguagem” (Féral, 2008, p.203). Portanto, se trata de um processo de desconstrução de um “real” cênico acabado e encerrado em si mesmo, de uma ação circunscrita à ficção e ao seu sentido, que, ao desobstruir o caminho da relação entre o atador e o espectador libera os signos e elementos, empregados convencionalmente, para uma reconfiguração comandada pelo manejo do encontro.

Esse trabalho não é essencial somente por possibilitar o trabalho artístico da perspectiva do atuante ou do performer, mas, também, por dar embasamento para a fruição de formas artísticas pelas/os alunas/os. Na medida em que a maioria dos espetáculos cênicos que se têm acesso normalmente, novelas, filmes e teatro, apresentem contornos realistas ou



aristotélicos, esse tipo de trabalho prepara o olhar discente no que tange ao seu papel como espectador (a), habilitando leituras estéticas acerca de obras distanciadas da fábula e da narrativa: “Não se trata aqui de desconsiderar a importância do texto literário no evento teatral, e sim de questionar sua hegemonia, pois, afinal, ‘em nossos dias, a atividade teatral é vista como um sistema de significação com múltiplos códigos – gestualidade, cenário, figurino, iluminação – entre os quais se inclui também o linguístico’” (Pupo, 2005, p.1).

Nesse sentido, a diferenciação de obras conviviais e tecnoviviais também figura entre as tarefas necessárias à introdução de tendências estéticas da cena contemporânea no ambiente escolar. Dubatti faz a observação: “na frase ‘O diretor não respeitou o texto original’, o espectador está lendo a palavra no acontecimento desde as imposições da palavra impressa no livro; se julga um acontecimento convivial a partir dos saberes que carrega um objeto tecnovivial” (Dubatti, 2015, p. 49, tradução nossa).

A experiência escolar das/os alunas/os com acontecimentos tributários das tendências e estéticas da cena contemporânea permite que, ao longo de seu percurso de aprendizagem, possam refletir sobre as singularidades das manifestações artísticas, mas também de que maneira se imbricam, se modificam e permitem uma série de posturas do espectador em relação à obra.

No trabalho acontecido na CEOP houve um percurso ligado a teatralidade e o Teatro-Matriz. Um primeiro momento de investigação do corpo mais individualmente, pequenas atividades em grupo sobretudo a partir da mímica, a gradual construção da lógica de plateia e espectadores para apresentação de cenas dramáticas trabalhadas a partir de jogos teatrais e da improvisação. Houve também um percurso onde a performatividade dos corpos esteve em evidência. É um trabalho mais preocupado com as possibilidades de estar e ser do corpo, de encontrar expressividades plásticas, interagir com outros corpos e o espaço, com objetos e a música sem que se invista na mimese ou na codificação de signos do teatro para contar uma história. Geralmente, havia a motivação individual a partir da música ou de pistas de ritmo e velocidade, dadas pelo professor, numa lógica composicional coletiva inspirada em organismos ou no funcionamento de máquinas.

Guardadas as devidas diferenças entre as práticas observadas é possível perceber como, em ambos os casos, é notável a presença das tendências expostas por Paulina Caon (Caon, 2020, p.6). O trabalho com a improvisação, a partilha dos acontecimentos da aula, a composição coletiva e as estratégias de reverberação das práticas revelam a criação coletiva e

a elaboração descentralizada de significados para o que foi criado. Além é claro do cuidado com o desenvolvimento da expressividade corporal como forma de evitar teatralidades codificadas e engessadas ou a serviço da capacidade de ser e estar performaticamente. A presença destacada do corpo e do espaço. Cenas arranjadas através de proposições coletivas, conversadas, planejadas, raciocinadas. Ou, experiências coletivas a serviço dos interesses de todos. Todas as experiências criadas através de arranjos coletivos, tantas vezes sem a mediação das palavras, mas a partir dos olhares, das presenças, de acordos tácitos e intuitivos sem a fábula e a narrativa.

A dimensão do conhecimento na criação coletiva em cena expandida revela um caminho pedagógico que incentiva o corpo discente a tomar para si o processo de construção e ou criação de si enquanto agente da cena e de sua relação com o público, além disso fornece condições para o desenvolvimento de um conjunto de habilidades motoras, sensoriais e cognitivas que, uma vez ativadas pelo trabalho, são fundamentais em deslocar o centro de interesse do estudo voltado à representação da palavra escrita para à percepção de seu corpo numa realidade dinâmica e mutável.

## **2.2. A experiência na FUNDACC**

A FUNDACC é uma instituição que atua na oferta de cursos livres, organização de eventos culturais e estímulo à cultura na cidade de Caraguatatuba-SP. Os acontecimentos das aulas se deram inteiramente durante o período de isolamento social imposto pela covid 19, de modo que a única possibilidade de interação disponível era através do modelo remoto, com a mediação tecnológica.

A turma que acompanhei se encontrava por uma hora duas vezes por semana através do aplicativo Google Meet. Como complemento aos encontros síncronos a professora disponibilizou uma variedade de materiais didáticos gravados que puderam ser usufruídos assincronamente pelas/os alunas/os. Se tratam de aulas guiadas com alongamentos, exercícios vocais, provocações artísticas além de exposições de conteúdo teórico sobre teatro.

Esse conteúdo a ser desfrutado assincronamente permitia que os encontros síncronos fossem complementados por investigações individuais por parte das/os alunas/os. Acompanhadas/os das instruções da professora era possível mais avanços que os alcançados no curto tempo da aula síncrona pelo Meet. Serviram também para incutir a ideia de autonomia sobre os processos artísticos uma vez que podiam navegar os conteúdos de acordo com seu interesse e no andamento que desejassem.

Essa autonomia serviu para que as/os alunas/os trabalhassem em pequenos formatos individuais e mais tarde serviu para que elas/eles pudessem trazer suas contribuições para a criação de uma obra/acontecimento coletivo. É o tipo de medida que talvez seria dispensável caso os trabalhos houvessem acontecido num regime convivial, mas que ajudou as/os alunas/os a estabelecer uma relação de confiança com a professora e possibilitou que elas/eles tivessem o tempo necessário para maturar seus processos individuais.

A iniciativa da professora de propor conteúdos criados para uso assíncrono partiu de uma percepção sobre as particularidades do ensino remoto. Uma das principais diferenças traçadas pelo pesquisador Jorge Dubatti sobre as relações entre humanos, que se estabelecem no convívio e as que se estabelecem no tecnívio, reside na relativa independência da mediação tecnológica no caso do convívio e a absoluta dependência da mediação tecnológica no tecnívio. Essa distinção manifestada pode ser problematizada se observamos que, desde muito remotamente na história, as relações entre humanos (e dos humanos com os animais) foram mediadas por objetos e ou elementos que, em grande medida, serviam a sua presença diante da natureza. Quero dizer que, mesmo levando em conta o raciocínio de Dubati, é preciso considerar uma outra perspectiva possível desse par conceitual separado pelo “tecnó” além da dicotomia, uma vez que essa relação supostamente “imediata”, sugerida pelo teórico, é mais um prisma de leitura que uma “realidade” consubstanciada, pois, em qualquer encontro, nos deparamos com algum grau de representação ou de imaginação. A diferença consiste mais nas qualidades próprias que conferem a cada encontro.

Feitas as ressalvas acima, o conteúdo foi trabalhado contando com a mediação tecnológica feita sob medida para as necessidades da turma que, apesar de tudo, ainda tinha no encontro síncrono o núcleo das atividades coletivas.

No início do semestre, quando comecei a acompanhar as aulas, estive perto de uma turma ainda em seus primeiros passos nas artes da cena - dispersos, com dificuldade na compreensão das atividades, com pouca referência do que é possível, lidando com tecnologias de comunicação remota funcionando em seus limites. A maioria das pessoas estava sempre com câmeras desligadas, falavam pouco, se mostravam apenas quando era explicitamente requisitado, sempre individualmente e aparentemente apenas para a professora. Além dos desafios de começar uma nova prática, os desafios de se relacionar sem o convívio.

Essas atividades coletivas realizadas durante a aula no formato remoto trazem a dependência da conexão com a internet para a realização de jogos e atividades que,

geralmente, aconteceriam “imediatamente” no modelo presencial. Aos atrasos humanos na resposta durante as interações das/os alunas/os, fruto da falta de aptidão individual ou escuta entre o grupo, acrescentam-se os *delays* da máquina, do *software* e da conexão com a internet. Isso não quer dizer, obviamente, que passamos de um mundo sem mediação para outro com a mediação da internet, mas, que passamos de um mundo com uma mediação de tecnologias da conexão convivial para outro com a mediação de tecnologias tecnoviviais que, por definição, não são capazes de alcançar o núcleo irreduzível da experiência convivial. Entender esse tipo de particularidade nos faz retornar à teoria de Dubatti.

E nesse sentido para nós é muito importante a palavra experiência. Nós vamos defender que a palavra experiência seria o que chamamos uma unidade existencial de acontecimento. Em nossas vidas há o que chamaríamos unidades existenciais de acontecimento vinculadas a experiências de tipo artística, de tipo esportiva, (...) eróticas, (...) de viagem, etc. (...) a ideia de acontecimento pode buscar certas unidades de acontecimento no conceito de experiência. E o conceito de experiência nos interessa muito porque excede a ideia de linguagem, Digamos que a experiência seria linguagem acrescida da inefabilidade. (...) linguagem mais ilegibilidade. (...) a experiência não só passa pelo regime de linguagem mas também integra uma zona que nos produz um “despalavrar-nos”. Bom, e um último elemento da experiência é que a experiência é uma forma de conhecimento (LCIC-UFF, 2020).

Ao privilegiar a experiência que, segundo o autor, seria própria da ideia de acontecimento e excederia à linguagem, a questão do inefável se coloca em sua reflexão como uma forma de resolver, justamente, qual seria então a natureza disso que chama de “experiência” como “uma forma de conhecimento”. A experiência costuma estar associada ao vivido e, neste sentido, à temporalidade da presença passageira do acontecimento. Nessa direção, a inefabilidade do convívio que Dubatti descreve tem sua característica “despalavrante”, conforme poderia ser encontrada no teatro e ou num campo de futebol. Portanto, é difícil de ser apropriadamente capturada ainda que sua ausência tenha sido constantemente aludida pela maioria das pessoas durante o isolamento social. É como se uma dimensão da vida, que antes nunca havíamos cogitado existir, se tornasse central nas nossas experiências por ter se retraído dramaticamente de nosso cotidiano.

Tendo em vista o rearranjo que a prática tecnovivial operou passo a descrever de que maneira as atividades foram moldadas a partir das possibilidades poéticas e pedagógicas determinadas pelo regime tecnovivial, conforme algumas etapas do processo de aprendizagem que separou as primeiras aulas em junho das últimas aulas em dezembro, quando a presença tinha outra qualidade e havia um senso de coletivo, criado inteiramente no ambiente cibernético.

Algumas dessas observações têm a ver com a evolução esperada em cursos livres de teatro, outras têm a ver com um esforço consciente para estabelecer culturas de comunicação no ambiente digital. Atribuo muito do sucesso da professora à sua paciência com as limitações impostas pelo formato digital e à leitura precisa das possibilidades da turma.

A primeira observação a ser feita diz respeito a tendência natural do curso livre de teatro encolher e não aumentar – não é raro que, em cursos livres com turmas de 30 alunas/os, muitos (as) não se formem. Esse afunilamento, além de diminuir o potencial de desorganização que grupos maiores representam por definição, tende a selecionar aquelas/es alunas/os mais interessados na prática. Esse mesmo fenômeno foi observado na turma. Outra coisa que também é relevante no contexto digital é o nível de familiaridade com o funcionamento do equipamento. Não só suas possibilidades como a intimidade com seu ritmo, a confiança, etc. Nesse sentido observei meu próprio processo como usuário - fui atrás de soluções que melhorassem meu som, minha imagem, que tornassem minha internet mais estável. Pude ver que a maioria das pessoas também percorreram esse tipo de evolução.

O que me interessa mais são as práticas e a instauração de cultura nas aulas que permitiram que a turma chegasse nesse outro patamar de atividade, o percurso de indivíduos que se comportavam como que numa sala virtual de desconhecidas/os para uma turma empenhada nos mesmos objetivos.

A primeira observação sobre as aulas que acompanhei tem a ver com a postura da professora que, por exemplo, esteve a todo momento com a câmera aberta. Essa constância foi essencial e, salvo momentos onde fazia parte da proposta da atividade desligar sua câmera, sempre foi possível ver seu rosto. Outra medida adotada diz respeito a forma como procurava interagir com todas/os alunas/os individualmente conforme cada uma/um entrava na sala e não apenas com o coletivo de maneira geral.

A segunda observação tem a ver com a transição de propostas em que as/os alunas/os faziam as atividades para si mesmas/os (aquecimentos corporais, vocais, pequenas partituras físicas com objetos) para uma cultura de abertura de câmera e apresentação do que havia sido desenvolvido. Ainda estávamos diante de câmeras que passavam a aula toda desligada e que abriam apenas para apresentar o trabalho que foi desenvolvido individualmente.

Após os trabalhos individuais, tivemos uma série deles baseados em duplas e em pequenos textos ou dispositivos simples como conversas em granel<sup>5</sup>. Esse foi o momento onde se destacou a maior diferença entre o ambiente virtual e o que sentia ser distinto de minhas experiências prévias no mundo presencial. Parece que toda a timidez, a incerteza e a falta de entrosamento entre as/os alunas/os era multiplicada. Não raro as atividades em dupla acabavam com duas/dois alunas/os confusas/os ventilando frustrações em duas conversas separadas com a professora. Ainda as câmeras abertas eram raridade e, frequentemente, mesmo alunas/os apresentando pequenos diálogos em áudio optavam por deixar as câmeras fechadas.

Havia algo faltando nas interações, um estado de presença disponível para as necessidades do jogo de cena. Creio que essa ausência tinha menos a ver com a aptidão ou não das/os alunas/os e sim com esse rearranjo nas mediações que o universo digital provocou em nossa presença. Uma certa falta de confiança na veracidade daquelas interações. Muitas das discussões que tínhamos, estagiária/os e professora era sobre como encontrar no ambiente digital atividades que exigissem a prontidão própria das atividades em grupo, quando é necessário ir além dos processos mentais e se pautar pela escuta do coletivo. Sabíamos que jogos (teatrais ou não) eram capazes disso, mas encontrávamos dificuldades na transposição desses jogos que havíamos conhecido através do convívio para a realidade das interações tecnoviviais.

Ao redor dessa época uma das soluções mais simples possibilitou que vários jogos, capazes de modificar a presença de todos, acontecesse: a atribuição de números para as/os alunas/os, por ordem alfabética ou distribuição arbitrária da professora. Retrospectivamente pode parecer trivial, mas sinto realmente que esse procedimento da contagem foi o que faltava para que novos jogos, que a professora e estagiárias/os conheciam, pudessem ser jogados.

Retornando à ideia de Dubatti de que nas relações tecnoviviais depende-se inteiramente de artifícios da cultura é possível perceber o tipo de imersão nas possibilidades que o ensino-aprendizagem no universo cibernético exigiu. As salas do Google Meet não organizam uma distribuição espacial uniforme (que todos visualizem igual) então a contagem servia para estabelecer rodas que até então eram impossíveis. Impossíveis as rodas, impossíveis todos os jogos de roda que o teatro cultivava há séculos, impossível que todos acompanhem onde está acontecendo a ação e quem será o próximo a agir.

---

<sup>5</sup> Línguas ficcionais improvisadas no momento pelas/os participantes.

O ambiente virtual altera as coordenadas de tempo e espaço vividas no âmbito presencial e, sendo assim, demanda outros modos de arranjo entre os dois componentes que asseguram os planos em comum de realização das experiências. A simultaneidade do ambiente virtual que marca a presença no tecnoconvívio reforça ou parece reforçar a separação entre os corpos isolados em sua esfera privada, física, perceptiva e sensorial, inclusive afeta a dinâmica da lateralidade importante na relação criada pelo jogo que, no mundo digital, nasce mais da operação do campo de visão que do alcance do toque. Neste sentido, a intervenção da professora realça a importância da experiência e dos conhecimentos de ordem prática na sala de aula. Os anos em contato com os jogos em roda haviam firmado sua importância nos processos pedagógicos da professora e das/dos estagiários. Mas, sem uma leitura afiada das circunstâncias que as relações tecnoviviais estabeleceram, o diagnóstico de como adaptar o repertório de jogos ou deixá-los modificar pela atividade da turma não teria acontecido. Mônica Bonatto para ilustrar as transformações que vivenciou, em sua busca por trazer a prática e teoria do teatro contemporâneo para suas atividades em sala de aula, comenta uma passagem de Pupo que, segundo observou, exemplifica muito bem o tipo de postura exigida do docente de teatro, e das artes da cena em geral:

(...) do ponto de vista da formação do formador, ao que tudo indica, o mais relevante parece ser que esse último possa se colocar em estado de alerta em relação ao tema. Para que esse estado se configure, algumas condições precisam ser satisfeitas: possuir uma informação sedimentada acerca do assunto e desenvolver uma sensibilidade específica no que tange às provocações do teatro atual (Pupo, 2006, p. 115)

Estabelecida uma forma de trabalhar, em roda, vários jogos que conhecíamos praticados no convívio começaram a figurar nas aulas: “Shitam”<sup>6</sup>, “Rocambole”<sup>7</sup>, contação coletiva de história, “Fui pra praia e levei”<sup>8</sup>. Jogos literalmente infantis, presentes em quase todas as aulas de teatro, mas que não vinham sendo jogados pela falta da tecnologia apropriada: a contagem. Não tinham a qualidade de presença que teriam se todos os participantes estivessem presencialmente na mesma sala, suas regras foram simplificadas para instaurar algum tipo de dispositivo temporal, que incitava a ação e possibilitava novas relações entre as/os jogadoras/es que passavam a observar padrões numa ação coletiva

<sup>6</sup> Jogo no qual algumas ações estão disponíveis para modificar o andamento da roda ou eliminar participantes

<sup>7</sup> Jogo no qual uma pessoa diz uma palavra e a próxima pessoa diz outra palavra livremente associada com a primeira e, assim, sucessivamente até que alguém seja lembrado da palavra Rocambole ou decida encerrar o jogo para que não fique longo demais. Então retorna-se ao ponto de partida, “eu disse X porque disse Y”.

<sup>8</sup> Jogo no qual uma pessoa diz levar um item para a praia, a segunda leva o item que a primeira levou e um outro, a terceira o item da primeira, da segunda e um novo, sucessivamente.

circular, teoricamente infinita, que evidenciava algumas coisas sobre as possibilidades de conexão das/os participantes enquanto aparato tecnológico e entrega humana, criatividade, agilidade, conhecimento, etc.

O tipo de agilidade exigida pelos jogos foi também capaz de criar novas dinâmicas para o coletivo como um todo. A concentração individual passou a possibilitar um outro tipo de concentração coletiva, na qual, todas/os jogam juntas/os e ganham juntas/os ou perdem juntas/os. Um exemplo é o jogo coletivo onde cada um (a) precisa fazer uma contagem em voz alta até o número 20, por exemplo. Qualquer um pode iniciar ou contar o número da sequência a qualquer momento. Mas caso duas pessoas falem o mesmo número ao mesmo tempo a contagem volta ao zero. É o tipo de atividade que além da atenção para si, para o outro e o coletivo em geral, convida necessariamente à percepção da tecnologia mediando as relações. Como está minha internet? Como estão as internet das/os outras/os? Sem esse cálculo é difícil de se chegar ao número 20 sem tropeçar.

Nos meses que se seguiram, a turma embarcou em uma dinâmica conhecida do teatro. Um pequeno momento de aquecimento, jogos e a preparação de um espetáculo que serviu como trabalho de conclusão do curso: “Pequeninos Grãos de Areia”. Munidas/os da possibilidade de jogar a turma ganhou outra dinâmica, com mais agilidade e escuta. O espetáculo ““Pequeninos Grãos de Areia” se baseia numa adaptação do texto (originalmente “Pequenino Grão de Areia”) escrito em 1983 pelo diretor e dramaturgo João Falcão sobre um “grão de areia” que se apaixona por uma estrela no céu e decide procurá-la, acha que é um amor recíproco. No seu trajeto é ajudado por seus amigos grãos de areia, cada um com uma identidade diferente.

Após algumas aulas centradas na leitura do texto base de João Falcão cada aluna/aluno pôde criar um grão de acordo com seus interesses. Num primeiro momento do processo de criação se colocou a escrita de um monólogo de apresentação de seu grão. Quando cada pessoa já tinha definido seu grão o trabalho focou na encenação com cada um (a) empenhado (a) em encontrar uma maneira de andar e uma voz para seu grão. Então começaram jogos com as/os alunas/os interpretando seus grãos e pequenas improvisações livres ou baseadas em cenas do texto base.

Ao longo dos ensaios a dramaturgia foi sendo modificada pelos interesses e necessidades do coletivo. Foram sendo definidos os acontecimentos e as adaptações necessárias para lidar com a saída de algumas/alguns alunas/os bem como as particularidades



da personalidade dos grãos escolhidos pelas/os aluna/os. Essa dimensão do trabalho é uma que reflete a ideia de uma criação coletiva, sobretudo levando em consideração que muitas das decisões acerca da dramaturgia foram fruto de cenas improvisadas. Deste modo, o processo de trabalho se aproxima do que, segundo Bonatto, Patrice Pavis entende por criação coletiva do ponto de vista da escrita do texto e da atitude de conhecimento subjacente a esse modo de criação:

O autor destaca que o processo de construção do texto na perspectiva da criação coletiva envolve, com frequência, sessões de improvisação e abre espaço para que todos os participantes manifestem suas opiniões e sugiram modificações. Pavis (1996b/2005, p. 79) relaciona essa forma de criação “a um clima sociológico que estimula a criatividade do indivíduo em um grupo”, tendendo a diluir o poder do autor ou do encenador, em oposição a outros modelos de encenação que centralizam as “decisões estéticas e ideológicas” nessas figuras (Bonatto, 2009, p.26).

O trabalho de afinamento dos personagens e da dramaturgia tomou alguns meses, mas, nesse ponto, a prática criativa já estava ancorado em uma cultura estabelecida e rotinas de trabalho já delimitadas, o que permitia dar um foco especial na qualidade de energia do coletivo. Na última etapa as/os alunas/os fizeram uma pesquisa de figurino e procuraram objetos que acompanhassem seus grãos, permitindo uma pesquisa mais rica de partituras físicas e na interação com a câmera. Ao longo de algumas semanas foram gravadas as cenas coletivas.

Finalizada a etapa de preparação, junto ao texto e as personagens e a gravação das cenas coletivas durante as aulas, as/os alunas/os foram instruídas/os a gravar alguns trechos da dramaturgia sozinhas/os. A professora criou uma série de vídeos explicativos que ajudaram a determinar parâmetros para a gravação dos trechos individuais a serem incorporados na montagem posterior. Além de oferecerem propostas para gravação, como os planos e a iluminação, foram estabelecidas estratégias de entrada e saída no *frame* e possibilidades de interação com a câmera. Esses trechos foram adicionados às cenas coletivas numa montagem realizada pela professora.

Em dezembro, com todas as gravações do espetáculo terminadas, ao voltar aos jogos foi possível perceber, com o passar do tempo, a evolução da turma, sobretudo com as câmeras uniformemente abertas. Restando apenas alunas/os mais interessadas/os, com a ajuda de uma internet que parecia cooperar, havia algo nos olhares dos (as) participantes que me faz crer que alguma barreira havia se rompido. Obviamente essa barreira não foi a ausência da presença física. Tampouco acredito que esse estado de presença ampliado seja um fruto

inevitável da evolução da turma. Foi a instauração de uma cultura de comunicação digital, com prioridades próprias e dispositivos próprios que possibilitou a chegada a novos patamares de comunicação tecnovivial.

Portanto, o par conceitual aqui operado para compreender os diferentes ambientes das práticas artístico-pedagógicas, no campo expandido da cena contemporânea, ganha maior complexidade e dinâmica se deixarmos de pensar o “tecno” apenas como um obstáculo e o “ao vivo” em termos de transparência, levando em conta na reflexão suas especificidades e suas respectivas exigências de trabalho, podemos encontrar canais de retroalimentação que venham reforçar os laços coletivos. Dessa maneira, podemos pensar no “convívio” como um grau menor de mediação nas relações entre os humanos e deles com a natureza, e o “tecnconvívio” como uma espécie de grau aumentado dessa relação que, por sua vez, necessita de outras estratégias capazes de restaurar o horizonte da experiência partilhada de fazer frente coletivamente ao caos do mundo.

Ainda que inteiramente mediado por tecnologias cibernéticas era a primeira vez no ano que me sentia diante de um coletivo. Terminado esse momento inicial de conexão entre o coletivo assistimos a montagem final do espetáculo em que havíamos trabalhado e discutimos a obra criada e o processo que estávamos finalizando.

Nessas primeiras aulas de dezembro senti estar diante de um coletivo se escutando, reagindo aos movimentos uns dos outros, concatenando ideias criativas – uma espécie de presença coletiva que surgia. Havia uma mudança mesmo diante da ausência de corpos físicos em reunião territorial.

Pude me dar conta que há muito tempo o coletivo vinha se rearranjando para se escutar, de se entender. De criar um ambiente onde os interesses individuais pudessem estar a serviço de obras coletivas. Mas também que o coletivo pudesse entender as necessidades que traziam para a aula. A atenção dada a esses corpos vivendo um período de excepcionalidade numa escala global, obrigados a se confrontar com suas demandas físicas, energéticas e existenciais, mas também com esse novo lugar que a câmera o alçava, corpo tornado signo.

Retomando o percurso realizado até aqui, podemos observar que as práticas pedagógicas em consonância com as práticas artísticas relacionadas às artes da cena em campo expandido acabam enfrentando, em seu terreno próprio de trabalho e criação, desafios em comum contemporaneamente, sobretudo os ligados à interação cênica entre virtual e real, a imagem e o corpo presentes, dentre outros.

## **Considerações Finais**

O espaço da escola é um que pode ser incrível para se enfrentar o tédio, o cansaço e a falta de perspectiva presentes na vida numa sociedade capitalista. É um espaço onde se exige que olhemos para aquilo que sentimos, o que pensamos e o que queremos, onde somos capazes de acessar a sabedoria advinda da reflexão, mas também das experiências do corpo e das interações sociais. Se lidamos com as mudanças que precisamos como indivíduos, também lidamos com aquelas que precisamos enquanto coletivo.

Foi muito importante para mim a experiência de estagiar junto a dois professores formados em Artes Cênicas. Pude perceber a possibilidade de levar o que acompanho como espectador ou exploro como artista para a sala de aula, reconhecendo que não há a necessidade de buscar uma outra arte para crianças, mas sim de entender as possibilidades do espaço escolar.

Somente na sala de aula pude perceber a preparação e constância necessária para realizar um trabalho ao longo dos semestres, ao mesmo tempo que pude perceber a agilidade com que as coisas podem mudar e tornar-se propícias para o imprevisto. Essa flexibilidade se torna mais efetiva com a confiança de que minha pesquisa e a pesquisa de outras/os artistas contemporâneos são capazes de lidar com as questões que surgem na escola, porque se tratam de questões advindas da mesma sociedade.

Refletindo sobre minha experiência como estagiário vejo como os dois semestres trabalhando no formato remoto deixaram uma marca em minha formação como docente. Longe de procurar corolários que nos preparem para as próximas epidemias e os próximos períodos de isolamento social reconheço na atenção à respiração, na disponibilidade para o outro, no contato com materiais e obras de artes diversas a chave para sermos organismos pulsantes, imaginativos e capazes de vulnerabilidade – em períodos de isolamento social ou não.

As aulas remotas acabaram sendo um pretexto para trabalhar com o corpo e a voz, mas também com a produção do acontecimento social, da celebração, das conversas essenciais sobre a vida, sobre os sonhos, sobre os desejos. Foi um espaço importante para nos lembrarmos de que não há substitutos para o amor entre nós, entre os humanos. Adiamos o convívio, mas não adiamos os gestos de afeto, o interesse mútuo. Foi o que permitiu resistir ao bombardeamento neoliberal durante o isolamento social, interessado em nossa solidão e desespero.

Isso tudo para dizer que há trabalhos mais ou menos bem-sucedidos dentro do modelo remoto e essa diferença qualitativa tem tudo a ver com a compreensão das relações que se instauraram após o isolamento social.

Sinto que ter feito um semestre de estágio presencialmente me ajudou a entender o que fazer para estimular uma prática atenta e disponível no universo remoto ao passo que após dois semestres com atividades remotas estou bem mais preparado para explorar as oportunidades do convívio. Se o tecnívio é uma modalidade de relação importante e inevitável aprendemos também como o convívio é insubstituível.

A maior força das artes da cena enquanto possibilidade epistemológica está em conhecer com a/o outra/o. Buscar incessantemente o diálogo e a relação, seja ela convivial, tecnovivial ou através de qualquer outro paradigma que possa surgir. Num país atravessado por diferenças e divisões esse interesse fundamental na/o outra/o talvez seja a maior competência a ser trabalhada nas aulas de arte.

## Bibliografia

BENAJAMIN, Walter. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. In: **Magia e técnica, arte e política**. Obras escolhidas – volume I. São Paulo: Brasiliense, 1997, pp. 165-196.

BONATTO, Mônica Torres. Percursos entre arte contemporânea e processos de criação cênica na escola. In: REUNIÃO CIENTÍFICA DA ABRACE, 5, 2009, São Paulo. **Anais...** São Paulo, 2009.

CABRAL, Suzana Veloso. **Psicomotricidade relacional. Teoria e prática clínica e escolar**. Rio de Janeiro. Revinter. 2001.

CAON, Paulina Maria. Ações Artísticas na Educação: a cena expandida em cenário expandido. In: **Revista Brasileira Estudos da Presença**, v.10, n.02, abril/junho de 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbep/a/FjD57RCnHMVyfWDS3y95D3x/?lang=pt>. Acesso em: 1 de abr. 2023.

CANAL FINIS TERRAE. Jorge Dubatti Convivo y tecnovivo teatral, habitando la incertidumbre. YouTube, 26 de julho de 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ft2J8asM-QA>. Acesso em: 2 abr. 2023.

DUBATTI, J. Teatrológia y Epistemología de las Ciencias del Arte: para una cartografía radicante. **PÓS: Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG**, [S. l.], p. 96–111, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistapos/article/view/15683>. Acesso em: 1 abr. 2023.

\_\_\_\_\_. Convivio y tecnovivo: el teatro entre infancia y babelismo. **Revista Colombiana de las Artes Escénicas**, 9, 44-54. 2015.

FERÁL, J. Por uma poética da performatividade: o teatro performativo. **Sala Preta**, [S. l.], v. 8, p. 197-210, 2008. DOI: 10.11606/issn.2238-3867.v8i0p197-210. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/57370>. Acesso em: 1 abr. 2023.

LCIC-UFF. Conversa com Jorge Dubatti: "Territórios Disruptivos: O Corpo-Teatro em Tempos de Isolamento. YouTube, 24 de Junho de 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=oTxuw12y9qw>. Acesso em: 2 abr. 2023

MUNIZ, M. L.; DUBATTI, J. Cena de Exceção: o teatro neotecnológico em Belo Horizonte (Brasil) e Buenos Aires (Argentina). **Revista Brasileira de Estudos da Presença**, [S. l.], v. 8, n. 2, p. 366–389, 2018. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/presenca/article/view/69727>. Acesso em: 1 abr. 2023.

QUILICI, Cassiano. O campo expandido: arte como ato filosófico. **Revista Sala Preta**, São Paulo, v. 14, n. 02, p. 12-21, 2014.

PUPO, Maria Lúcia de Souza Barros. **Entre o mediterrâneo e o Atlântico, uma aventura teatral**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

\_\_\_\_\_. Sinais de teatro-escola. **Revista Humanidade**. nº 52, nov. 2006. p. 109-115.

SOARES, Carmela Correa. Pedagogia do Jogo Teatral – uma poética do efêmero. In: Florentino, Adilson e TELLES, Narciso. **Cartografias do Ensino do Teatro**. Uberlândia, EDUFU, 2009

VIGANÓ, S. S. Sobre a reinvenção das distâncias: artes cênicas e ação cultural na pandemia de covid-19. **Sala Preta**, [S. l.], v. 21, n. 1, p. 24-52, 2022. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/199256>. Acesso em: 1 abr. 2023.