

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE ARTES

CATARINA SAVIETTO DE OLIVEIRA

Jogos teatrais em contextos ficcionais:
processo artístico-pedagógico da Oficina **21**

Uberlândia
2024

CATARINA SAVIETTO DE OLIVEIRA

Jogos teatrais em contextos ficcionais:
Processo artístico-pedagógico da Oficina 21

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
ao Instituto de Artes da Universidade Federal
de Uberlândia, como quesito parcial para
obtenção do título de Licenciatura em Teatro.

Orientador: Prof. Dr. José Eduardo de Paula

Uberlândia
2024

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

O48 2024	Oliveira, Catarina Savietto de, 2001- Jogos teatrais em contextos ficcionais [recurso eletrônico] : processo artístico-pedagógico da Oficina 21 / Catarina Savietto de Oliveira. - 2024. Orientador: José Eduardo de Paula. Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) - Universidade Federal de Uberlândia, Graduação em Teatro. Modo de acesso: Internet. Inclui bibliografia. Inclui ilustrações. 1. Teatro. I. Paula, José Eduardo de, 1971-, (Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Graduação em Teatro. III. Título. CDU: 792
-------------	---

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:

Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091
Nelson Marcos Ferreira - CRB6/3074

CATARINA SAVIETTO DE OLIVEIRA

Jogos teatrais em contextos ficcionais:
Processo artístico-pedagógico da Oficina 21

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
ao Instituto de Artes da Universidade Federal
de Uberlândia, como quesito parcial para
obtenção do título de Licenciatura em Teatro.

Uberlândia, 21 de novembro de 2024

Banca Examinadora:

Prof. Carlos Eduardo Santos de Oliveira (UFU)
Membro da banca

Prof. Dr. Wellington Menegaz de Paula (UFU)
Membro da banca

Prof. Dr. José Eduardo de Paula (UFU)
Membro da banca e orientador

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço ao meu orientador, Prof. Dr. José Eduardo de Paula, pelo apoio, pela orientação e paciência durante todo o desenvolvimento deste trabalho. Suas contribuições foram essenciais para o amadurecimento das ideias apresentadas e para o crescimento pessoal e profissional que experimentei nesse percurso.

Ao Prof. Henrique Bezerra de Souza, orientador da disciplina de Estágio Supervisionado III, que viabilizou o COMUFU e o Encontro no semestre de 2023/2 pelo calendário acadêmico.

Ao Vizu, minha dupla de estágio, que comprou minhas ideias e propôs em cima delas; que me ofereceu companheirismo e sintonia no desenvolvimento da oficina. Além de ser meu ponto de equilíbrio quando as aulas precisavam de mais energia.

Aos meus alunos, que sempre se mantiveram interessados e dispostos a frequentar as aulas, isso me motivou a cada dia para planejar e propor essa oficina.

À minha família, dedico meu amor e gratidão por estarem sempre ao meu lado, acreditando no meu potencial e me incentivando a seguir em frente, mesmo nos momentos mais desafiadores.

Agradeço a todos os envolvidos no Encontro, entre eles, meus colegas de turma da disciplina de Estágio Supervisionado III.

Aos laboratórios da Universidade Federal de Uberlândia, LICA, LIE, LAACENICAS, LAC, LATECE., tal qual a coordenação do curso de teatro e o Iarte.

Ao Wellington Menegaz e ao Call Oliver, pela contribuição nos estudos em process *Drama* através dos grupos GruD e Improvisação. Além da aceitação de fazer parte da banca avaliadora desse trabalho.

Por fim, dedico este trabalho a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste projeto.

RESUMO

Neste trabalho de conclusão de curso, acompanhamos as escolhas artístico-pedagógicas que atravessam a vivência e o desenvolvimento da “Oficina 21: entre o performativo e ficcional”. Observamos a trajetória inicial de uma artista-docente no teatro, passando pelas experiências no “*Drama*” até sua chegada na oficina em questão, na qual se depara com os jogos, a didática, os “erros” e os acertos, até chegar no momento da “falha”, onde errar se torna parte do aprendizado e deve ser devidamente aproveitado e transformado. A expectativa de encontrar uma estrutura de jogo que permita encaixar diferentes contextos ficcionais se transforma em possibilidade de exercitar a docência em teatro, além de criar um roteiro dramatúrgico como suporte para o exercício cênico final.

Palavras-chave: Jogo teatral; Ficção; Improvisação; Performatividade; Pedagogia teatral.

ABSTRACT: In this work, we follow the artistic-pedagogical choices that shape the application and development of "Workshop 21: Between the Performative and Fictional." We observe the track of an artist-educator in theater, passing through her experiences in "Drama", the workshop, showing the games, teaching methods, "mistakes" and successes, and the moment of "failure" that's about when mistakes become part of the learning process and must be transformed. The expectation of finding a game structure that would allow different fictional contexts becomes an opportunity to exercise teaching, while also creating a script to support the final scene exercise.

Keywords: Theater games; Fiction; Improvisation; Performativity; Theater education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Imagem de divulgação para o Instagram do COMUFU	16
Figura 2: Ilustração do jogo 21	18
Figura 3: Ilustração do jogo de nome	19
Figura 4: Ilustração do jogo “Casa, criatura, tsunami”	19
Figura 5: Ilustração do jogo “Sim!! Essa é a história da...”	21
Figura 6: Ilustração do jogo “Saindo da roda”	22
Figura 7: Ilustração do exercício de projeção vocal	25
Figura 8: Fotografia do grupo no dia de apresentação	32

Sumário

INTRODUÇÃO.....	9
PROCESSO DE DRAMA.....	14
A PRÁTICA EM SALA DE AULA	16
A FALHA.....	30
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	33
APÊNDICES	34

INTRODUÇÃO

Acredito que minha inclinação artística se desenvolveu naturalmente na infância, como a de qualquer criança em idade escolar, através de atividades como desenhar e brincar, com o intuito de compreender as noções básicas da humanidade. Entretanto, uma parte significativa desse processo incluía referências de figuras famosas, artistas e personalidades, principalmente do *Disney Channel*¹, onde era transmitido o show “*Hannah Montana*”², que serviu como uma inspiração, mostrando que qualquer adolescente poderia se tornar uma cantora. Essas figuras influentes, juntamente com clipes de artistas como Selena Gomez e Demi Lovato³, despertaram em mim um desejo de seguir uma carreira artística desde os quatro anos de idade, quando mal sabia falar, mas já almejava ser uma cantora pop.

Meu primeiro contato direto com o teatro ocorreu na igreja, onde muitos artistas têm a oportunidade de experimentar diferentes formas de expressão. Nesse contexto, participei de uma encenação de Natal, que é conhecida como “presépio vivo” e que era organizada pela turma da catequese. Fiquei um tanto apreensiva com a responsabilidade de memorizar textos e músicas, e em vez de tentar o papel de Maria, tentei o papel de Isabel⁴. Embora inicialmente preocupada, dediquei-me à minha função, decorando o texto e estudando a personagem. Por ser a mais dedicada, com o texto já decorado, fui selecionada dentre outras meninas para fazer a prima de Maria. Essa experiência revelou um interesse genuíno em explorar o teatro de maneira mais profunda, algo que decidi por conta própria, destacando-se como uma das poucas coisas que me interessava na época.

Um ano depois, uma menina da minha idade se mudou para o andar de baixo do prédio onde eu morava, o nome dela era Maria Fernanda. Não demorou para que nos tornássemos amigas e nos víssemos todos os dias; nossas brincadeiras favoritas eram imaginativas, de faz de conta e contação de histórias. Acentuo as diferentes influências que colocávamos em um mesmo tipo de brincadeira, como brincar de fada (já que tínhamos a referência de *Tinker Bell*⁵), o que acabava se desdobrando diversas formas: por exemplo, alguns dias éramos fadas novatas e em outros éramos fadas com diferentes funções, como artesãs, da água, da luz, dos animais e

¹ Canal de televisão americano pago.

² *Hanna Montana*, é um seriado americano da *Disney Channel* estrelado por Miley Cyrus.

³ Artistas da mesma emissora de televisão.

⁴ Prima de Maria na história bíblica do nascimento de Jesus Cristo.

⁵ *Tinker Bell* é um filme de animação da Disney, com o desenvolvimento da personagem Tinker Bell (ou sininho) de Peter Pan, no qual havia alguns tipos de fada e cada uma delas tinha uma função diferente para levar a primavera para o continente.

assim por diante. Outra brincadeira que amávamos era criação de histórias com nossa coleção de *Little Lets Pet Phop*⁶ (LPS) (pequenos brinquedos em forma de animais com grandes olhos brilhantes). O interessante era pensar que todos eles já tinham suas vozes e personalidades definidas, e como uma série de televisão, fazíamos cada dia uma história diferente, mas com os mesmos personagens.

A Maria Fernanda é bailarina e é vinda de uma família com histórico artístico. Seu primo estava indo para o mundo da moda, o tio é músico e a tia, professora de teatro. Certo dia, ela me convidou para fazer uma aula experimental! Mas afinal, o que seria isso? O que se faz em uma aula de Teatro? Logo no primeiro encontro, descobri uma atmosfera estimulante, repleta de jogos, brincadeiras e pessoas criativas. Como sempre fui muito sociável, me encontrei naquele lugar e decidi continuar frequentando as aulas, ansiosa pelos sábados de manhã, que se tornaram o ponto alto da minha semana. Ali, encontrei um espaço onde podia ser eu mesma, expressar minha criatividade e desenvolver personagens, lugares e narrativas diversas, tudo que eu já brincava, mas agora no espaço criativo/cênico. Apesar das correções e da disciplina, características inerentes ao ambiente pedagógico, desfrutei da liberdade e da oportunidade de explorar meu potencial artístico.

Assim, permaneci nesse curso de forma despreocupada por muitos anos. Enquanto enfrentava dificuldades na escola durante a semana, encontrava refúgio e satisfação nas aulas de teatro aos sábados. Até que meus 14 anos chegaram, e minha idade ultrapassava a faixa etária do curso. Foi então que não consegui me ver sem o fazer teatral e decidi procurar um outro curso. Como eu não conseguia me ver fazendo outra coisa no futuro, aproveitei para procurar um curso que me profissionalizasse, para tirar meu registro profissional pela Delegacia Regional do Trabalho (DRT), mas a maioria dos cursos era em outra cidade ou muito caros. Foi então que encontrei a Oficina de Atores, onde me forneciam o material necessário. O mais interessante desse curso é que tínhamos diferentes tipos de professores, com diferentes abordagens e estéticas teatrais. Nesse curso vi um pouco de circo, musical, realismo e pude conhecer diversos textos e referências. Foi nesse curso também que apresentei o espetáculo “A Revolução dos Bichos”, baseado no livro de George Orwell, com o qual tive a oportunidade de circular por diversas cidades somente como atriz, e aprendi muita coisa sobre o “estar em cartaz”.

⁶ Brinquedo da marca Hasbro.

Perto de terminar meu ensino médio, percebi que o período propício para fazer um intercâmbio⁷ para fora do país estava acabando, e que com as mensalidades que eram pagas a uma escola particular, eu conseguiria juntar um dinheiro para estudar fora do Brasil. Foi então que mudei para uma escola pública (onde fiquei 6 meses) e, após isso, fui conhecer Vancouver, no Canadá, onde pude aprimorar a Língua Inglesa e aprender teatro. Na própria grade curricular da escola em que estudei em Vancouver, havia uma *Academy*⁸. Pessoas de toda a região viajavam para lá para ter aulas de qualificação em atuação para câmera. Fui empolgada, com muitas expectativas e acabei me frustrando, pois era um curso com textos e personagens prontos, no qual o principal trabalho era falar uma frase para câmera, sem desenvolvimento de personagem, sem jogos, sem brincadeiras, sem imaginação e nem contação de histórias. Não posso negar que meu desenvolvimento de atuação para câmera melhorou, mas percebi que meus gostos estavam mais voltados ao teatro.

Voltando para o Brasil e tendo que fazer cursinho, tive que me afastar do teatro para focar no que eu queria ser, mas, afinal, o que eu queria ser? Analisando o meu passado, a única coisa que me confortava e que eu suportava fazer, naquela época que parecia perdida e sem propósito, era estar em cena, ensaiar, produzir e pensar teatro. Não posso mentir que tentei por diversas vezes que essa não fosse minha decisão final, já que “atores não ganham dinheiro” (era o que eu pensava por ver meus professores de teatro se matando de trabalhar para conseguirem o mínimo e não atingirem algumas realizações que eu gostaria para minha vida, como ter uma casa própria, um carro, viver somente do teatro e assim por diante). Além disso, minha mãe me questionava se esse era o caminho que eu queria traçar, mesmo que ele não rendesse muito dinheiro. Eu não a culpo, ela se preocupava com o meu futuro, e perguntava também se eu ficaria tranquila com a decisão de viver com pouco. Entretanto, todos os caminhos que eu tentava pensar em seguir acabavam sendo contornados e parando sempre no teatro. Então chegou uma hora que tive que parar de fugir e aceitar.

Passei na Universidade Federal de Uberlândia, a cerca de 532 km de distância da cidade onde morava⁹. Mudei de estado na esperança de que o que escolhi me fizesse sentido, e durante a primeira semana, na recepção de calouros, percebi que tudo aquilo nunca tinha feito mais sentido para mim do que naquele momento. Infelizmente, essa semana foi em março de 2020, um momento em que ninguém tinha noção do que viria e do que se passaria. A covid-19 chegou

⁷ No período de agosto de 2018 a janeiro de 2019.

⁸ Delta Film Academy, Canadá.

⁹ Jundiaí- SP.

tão de surpresa que muitos desacreditaram nela, e na semana seguinte todas as atividades foram suspensas. Eu, que me via montando uma mochila para passar alguns dias na casa da minha mãe, acabei passando não só meses, mas anos, sem a certeza de quando poderíamos voltar a nos encontrar na universidade e fazer teatro. As coisas se estenderam de tal maneira que todos nós tivemos que reformular nossas vidas para continuar vivendo. A faculdade voltou, mas as aulas eram *on-line*, sendo elas práticas, teóricas ou pedagógicas. Minha turma toda estava presa dentro de vários quadradinhos que dividiam minha tela. Durante as aulas, fui introduzida pela primeira vez ao *Drama in process*¹⁰, na disciplina de pedagogia com a Mariene Perobelli. Fizemos parte de um processo de *Drama* de uma plataforma *on-line* sobre as ancestralidades. Mais para frente, tive aula com Wellington Menegaz, que nos explicava a potência do *Drama* na licenciatura e o poder pedagógico que ele agrega.

Por fim, em 2021, começaram a chegar os primeiros lotes de vacina e em 2022 as aulas presenciais foram retornando aos poucos, todos usando máscara, mas agora fisicamente presentes. Então, uma amiga disse que tinha ido ao primeiro encontro do grupo de estudos de *Drama*, que estava começando um novo projeto, e eu me interessei em participar. Por sorte, meus horários batiam, e comecei a frequentar os encontros. O plano era começarmos a montar um processo de *Drama*, com o livro "Coraline e o Mundo Secreto", de Neil Gaiman, como pré-texto, uma história cheia de mistérios e significados. Passamos muito tempo experimentando atividades e jogos que poderiam ser usados no *Drama* para compor nossos episódios. Tentamos obter financiamento através de editais para produzi-lo, mas não tivemos sucesso. Isso, no entanto, não nos impediu de continuar com o desejo de produzir. Com recursos próprios, desenvolvemos os materiais de cena, caixas de estímulos compostos, enigmas, entre outros elementos. Além disso, procuramos por professores de teatro no ensino básico de Uberlândia que estivessem dispostos a permitir que nosso grupo utilizasse algumas de suas aulas para apresentarmos nosso processo. Chegamos a conhecer as escolas e testar alguns de nossos episódios antes de iniciarmos as apresentações nas escolas propriamente ditas.

Nossa primeira escola foi o SESI¹¹, trabalhando com os primeiros anos do ensino médio. Entretanto, por ter muitas pessoas na turma, não conseguimos imergir todas elas, apesar de terem amado a experiência, fugia do tradicional. Com o trabalho pronto e querendo continuar, fomos experimentar com crianças, na ESEBA¹², o que, no meu ponto de vista, foi

¹⁰ Será abordado ao longo do trabalho.

¹¹ Com a professora Cláudia Miranda.

¹² Com o professor de teatro Leandro Alves.

mais produtivo, já que as turmas eram menores e eles puderam se envolver mais. O plano era que seguissemos tentando alguns editais para montar um espetáculo, mas por conta de outras disciplinas tive que sair do grupo e perdi o contato com esse projeto.

Começando minha disciplina de Pesquisa I, decidi fazer sobre o *Drama*, e fui à procura de um professor que trabalhasse com isso. Assim que comecei a me aprofundar, percebi que em alguns momentos podiam ser colocados jogos no processo de *Drama* e me interessei por esses jogos que ajudariam a contar a história, jogos que se encaixam no contexto e que ajudam a desenvolver o imaginário, o envolvimento com a atividade. Percebi que minha pesquisa estava no jogo e na forma de jogá-lo, onde as instruções guiam para desenvolver um contexto, perceber “onde”¹³ enquanto jogam.

Começando a disciplina de Estágio III, na qual os discentes devem ofertar oficinas, vi a oportunidade de entender como desenvolver esse espaço no jogo. A minha dupla abraçou a ideia e sugeriu adicionar a performatividade do jogar, então, entrou no nosso interesse também, a performance do jogo quando se coloca um contexto por trás. Assim surgiu a oficina “21: entre o performativo e o ficcional”, onde o jogo 21 vai nos guiar durante as aulas; um jogo com muitas possibilidades de ser jogado, que tem tantos formatos que poderíamos inserir diversos tipos de contexto, e poder entender como ele se unem; se ele limita onde o jogador pode criar ou se ajuda a desenvolver a imaginação; como o contexto te coloca em um estado imersivo?

¹³ Viola Spolin (2008).

PROCESSO DE DRAMA

Meu primeiro contato com o “*Drama*”¹⁴ foi em uma disciplina *on-line de pedagogia do Teatro* com a Mariene Perobelli, na qual, antes de nos explicarem sobre o que seria, montaram um processo de *Drama* em conjunto com a Universidade de Tocantins para podermos experienciar e, assim, podermos falar e nos aprofundar sobre ele. Me mandaram um convite chamando para participar e pedindo que levássemos coisas de praia. Fiquei muito empolgada, mas fiquei na dúvida: “o que é esse *Drama*?”. Como eu estava muito animada, acabei montando uma mochila com canga, chinelo, óculos, protetor e tudo mais, esperando que viesse uma atividade extremamente interativa. Entretanto, minha expectativa foi embora quando me vi na frente de um computador, presa dentro de uma câmera, mais uma vez.

Esse primeiro episódio na verdade era um teste da plataforma, para que a gente pudesse se familiarizar com o ambiente que iria acontecer. Acabou que não fazia parte do “*Drama*” em si. Já um tanto frustrada, participei dos outros encontros que foram muito educativos falando sobre povos originários. A ideia era que nossa turma pudesse vivenciar um processo de *Drama* para que aprendêssemos sobre ele. Depois dessa vivência, a professora nos explicou o que é e o que pode ser o “processo de *Drama*”.

De modo geral, o processo de *Drama* é uma narrativa ficcional construída com todos os participantes, pode ser considerado um viés teatral pensada com fins pedagógicos, usada principalmente como um diferente meio de aprendizado, já que foge do meio tradicional de sala de aula (onde os alunos são receptores passivos e os professores são doadores ativos). O processo de *Drama* traz um espaço onde os jogadores são instigados e a curiosidade induz ao aprendizado; eles devem resolver problemas e participar de situações fora do cotidiano, como atividades criativas e de lógica, que os fazem procurar por soluções para resolver o conflito, desenvolver a forma de resolver as situações por conta própria, sem fórmulas ou tabuadas, mas sim dando espaço para encontrarem seus próprios meios de solucionar as dificuldades.

A questão é que para isso o *Drama* utiliza de diversas técnicas teatrais, como o personagem, que no *Drama* é conhecido pelo professor-personagem, no qual o educador pega um papel dentro da história para guiar seus alunos, tirando a visão de professor, a hierarquia e a autoridade, e passa para um personagem que quer ajudar a solucionar o problema com eles

¹⁴Comumente chamado e traduzido por *Drama*, mas, pode também ser encontrado como “processo de *Drama*” ou do inglês *process Drama, Drama in education e Drama and education*.

ou trazer os questionamentos sobre esse problema, dependendo do contexto¹⁵ escolhido. Fora isso, os alunos também desenvolvem um papel nessa narrativa, podendo representar uma só pessoa, ou cada jogador desenvolvendo seu próprio personagem a partir do contexto ficcional. Como exemplo, há um episódio de *Drama* do qual participei e que era uma versão reduzida de um outro que a ministrante Julia Leão tinha jogado com crianças. O processo era a partir da pesquisa dela do *Drama* e do RPG¹⁶. Nessa vivência, tivemos um momento inicial de criação de personagem, da mesma forma que é feita no RPG, e assim jogávamos o *Drama* a partir da visão dos personagens criados.

O contexto ficcional é o universo a partir do qual a história se desenvolve. No *Drama* ele vem do pré-texto, algumas formas de usá-lo são a partir de histórias, livros, contos (adaptação livre), mas também podem ser textos de autoria própria. Sua definição é fundamental para a elaboração de uma base a partir da qual as atividades possam se desenvolver.

Como exemplo, utilizo o processo de *Drama* que participei com o GruD¹⁷, no qual fizemos um processo voltado para crianças, com o pré-texto de *Coraline*. Líamos os textos antes do encontro para que tivéssemos um “norte”, mas “não se trata da adaptação de uma peça teatral” (Paula, 2016), não seguimos à risca a história contada por Neil Gaiman, não se trata de uma versão de *Coraline*, mas sim do que foi usado de base para construir o mundo que abraçava nosso processo.

Para esse processo de *Drama*, *Coraline* estava perdida e seus amigos chamaram os jogadores para ajudá-los a procurá-la, os alunos, então, conhecem os pais de *Coraline*. Alguns dos vizinhos do Palácio Rosa atravessam o portal e encontram os outros pais de *Coraline*, eles desvendam mistérios e decidem se *Coraline* deve ficar no mundo invertido ou não. Apesar de utilizar do contexto do livro de *Coraline*, também se mudam algumas coisas de como a história se desenrola. A partir dessa vivência, comecei a me perguntar sobre a potência de se colocar em jogo em um contexto ficcional; já que o *Drama* carrega essa energia de forma pedagógica, como não poderia utilizá-la para que fizesse parte do “como ensinar teatro?”. Ou na produção de uma peça com não atores a partir de jogos com pré-texto, até que ponto não se transforma em narrativa?

¹⁵ Será abordado ao longo do trabalho.

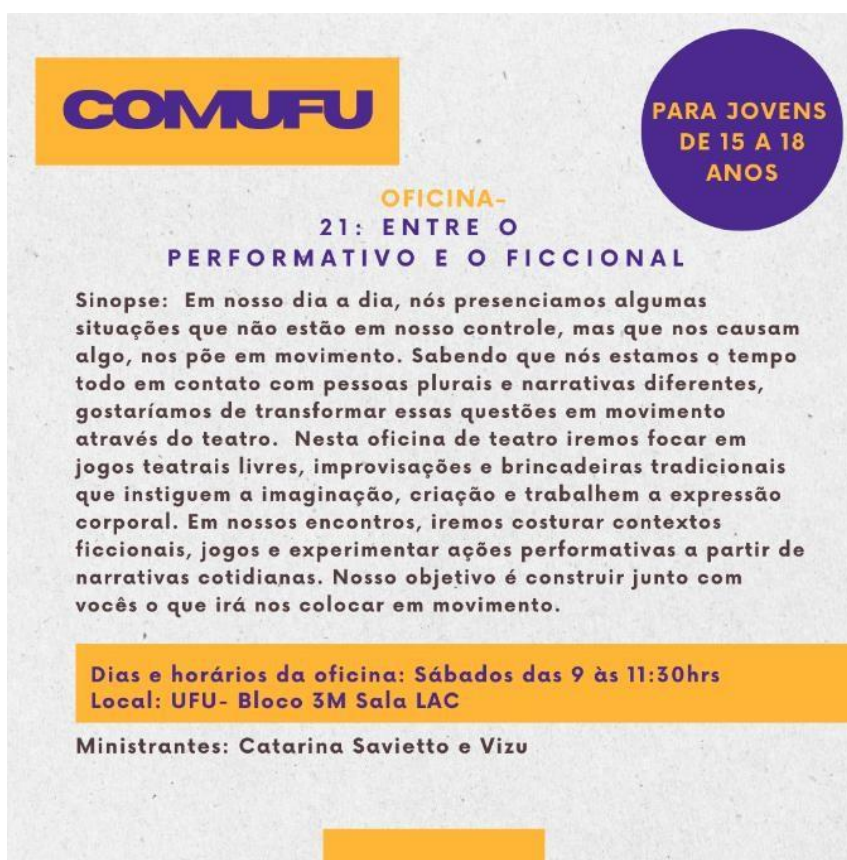
¹⁶ *Role-play game*.

¹⁷ Grupo de pesquisa em *Drama* - GruD, da Universidade Federal de Uberlândia.

A PRÁTICA EM SALA DE AULA

As oficinas foram orientadas pelo Prof. Henrique Bezerra, na disciplina de Estágio Supervisionado III¹⁸. Essa disciplina visa que, em duplas, sejam montadas oficinas que percorrerão por todo o semestre, uma vez por semana, até o Encontro, no qual as oficinas (alunos e professores) devem fazer uma mostra de seus resultados, como um dos trabalhos finais da disciplina. Eu e Vizu, então, desenvolvemos a “Oficina 21: entre o ficcional e o performativo”.

Figura 1: Imagem de divulgação para o Instagram do COMUFU



FONTE: Autoria própria

Na Oficina 21, os adolescentes que tive o prazer de dirigir e ensinar eram muito diferentes e muito parecidos. Como a oficina é oferecida para a comunidade, os alunos eram de classes sociais diferentes, sendo que alguns estudavam em escola particular e outros em escola pública e com muito ou pouco dinheiro. Além disso, era notável que algumas famílias eram mais próximas e passavam mais tempo com os filhos, enquanto outras nem tanto. Nesse

¹⁸ Disciplina do curso de licenciatura em teatro na Universidade Federal de Uberlândia.

último caso, alguns adolescentes já tinham que fazer tudo sozinhos. Por fim, em relação à experiência com teatro, alguns deles já tinham feito aulas antes e outros não. O que eles tinham em comum era a idade. Pela faixa etária escolhida ser muito restrita (entre a pessoa mais nova e a mais velha tínhamos apenas 3 anos de diferença) a integração da turma foi muito boa, o que minimizou as já citadas diferenças. Contávamos durante as aulas com cerca de nove pessoas, que preenchiam as dinâmicas na sala durante toda a oficina.

Para a primeira aula queria fazer uma introdução que fosse além de apenas dizer o nome, mas acabei não usando os jogos tradicionais de gesto e de movimento que muitos professores de teatro costumam propor logo no início das práticas. Em vez disso, eu e Vizu decidimos usar esses jogos de forma diferente para conhecê-los melhor. Queríamos explorar a ideia de "quem você é sem o seu nome". Assim, em “nome e movimento” trocamos o nome por defeito e qualidade. O jogo "batata quente"¹⁹ se transformou em um jogo de perguntas e respostas. Aos poucos, fomos envolvendo os alunos, garantindo que se conectassem entre si, para que a vergonha não os limitasse. Queríamos que a sala fosse um espaço onde eles se sentissem livres para propor. Afinal, quando entramos em um contexto ficcional, se alguns alunos não se adentram, aqueles que o fazem podem se sentir desconfortáveis, como se estivessem sendo observados ou julgados.

Nesse primeiro dia também queria que eles tivessem contato com a imaginação, mas começando de forma simples. “Quando o artista cria realidade no palco, sabe onde está, percebe e abre-se para receber o mundo fenomenal” (Spolin, 2008, p. 13). Começamos com uma bolinha imaginária que passava de um para outro, e a cada rodada, eu mudava o tamanho ou o peso da bolinha. Depois de experimentarem, pedi que cada um criasse sua própria bolinha, mudando o tamanho e o peso por conta própria, treinando a imaginação – um passo fundamental para entrar no contexto ficcional.

No teatro de improvisação, [...] o ator aprende que a realidade do palco deve ter *espaço, textura, profundidade e substância* - isso é realidade física. É a criação dessa realidade a partir do nada, por assim dizer, que torna possível dar o primeiro passo, em direção àquilo que está mais além. O ator cria a realidade teatral tomando -a física (Spolin, 2008, p. 15).

Acontece que o último exercício não durou o quanto eu planejava e sobrou muito tempo. Então, propus de jogarmos o jogo da máquina²⁰, no qual um aluno cria um gesto e um som,

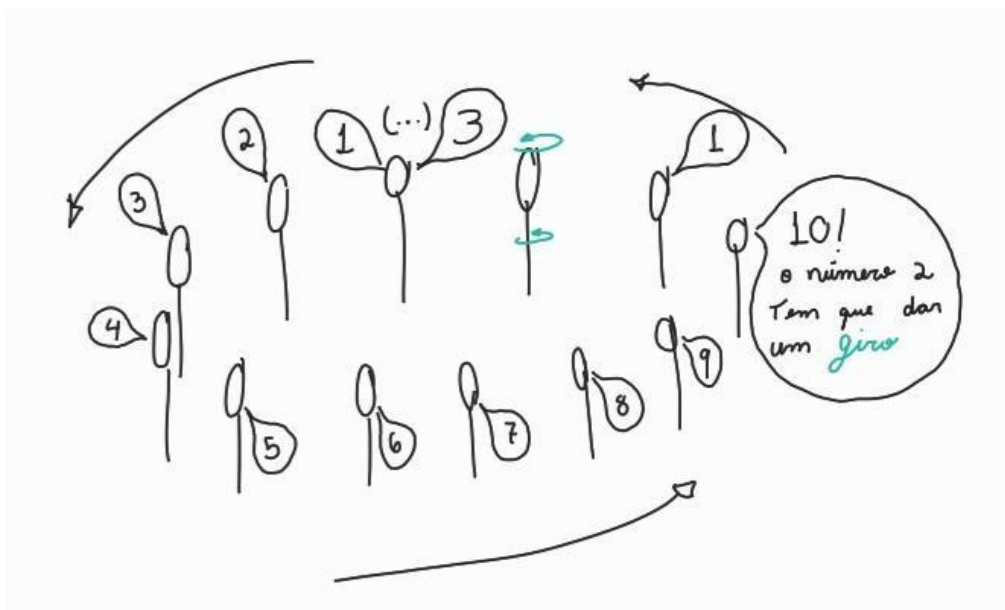
¹⁹ Jogo tradicional; adaptação de nossa responsabilidade.

²⁰ Livremente inspirado nos jogos teatrais de Viola Spolin; adaptação de nossa responsabilidade.

que se repetem, o próximo deve se encaixar com seu próprio movimento, e assim por diante, formando uma “máquina”. Como queria observar o processo criativo deles, propus que cada máquina tivesse um tema, começando com temas simples como "máquina de biscoitos" ou "máquina de sorvete", e depois avançamos para temas mais complexos como "amor", "natureza" e "família". Era interessante ver que, ao criarem máquinas, eles demonstravam a sua visão a partir do tema, e eu conseguia conhecê-los melhor.

No final, jogamos o "21", um jogo onde cada um conta um número até chegar ao 21, em roda. A pessoa que disser o número 21 cria uma regra para substituir um dos números, como dar um giro em vez de dizer o número 2. Para simplificar o jogo, comecei com apenas 10 números, ou seja, a pessoa que disser o número 10 cria uma regra e a contagem começa do começo. Nessa versão, em vez de recomeçar, ao errar, todos batíamos a mão no chão e pulávamos juntos.

Figura 2: Ilustração do jogo 21

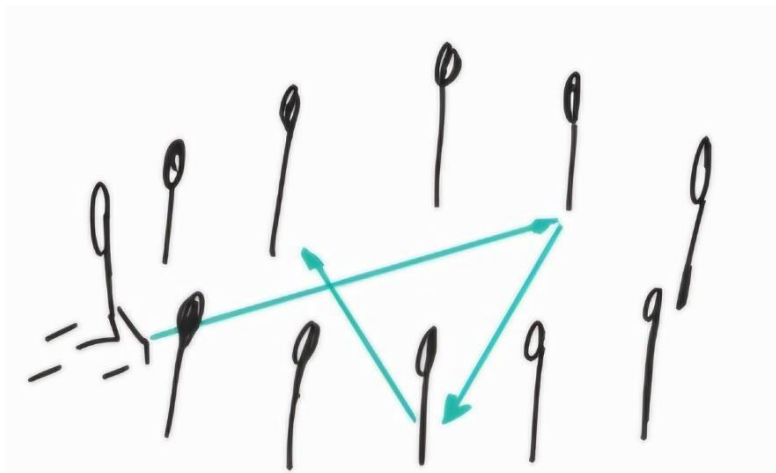


FONTE: Autoria própria

No segundo dia, trabalhamos consciência corporal e vocal. Introduzimos a música "Cirandeiro/Casa de farinha"²¹ para eles cantarem e entenderem a projeção da voz em cena. Fizemos mais um jogo de nome para os que não estiveram na primeira aula. Nesse jogo, uma pessoa olha para outra na roda, caminha até ela e diz seu nome, e assim por diante. Variamos o jogo incluindo mais de uma pessoa se movimentando simultaneamente.

²¹ Cantiga popular de roda.

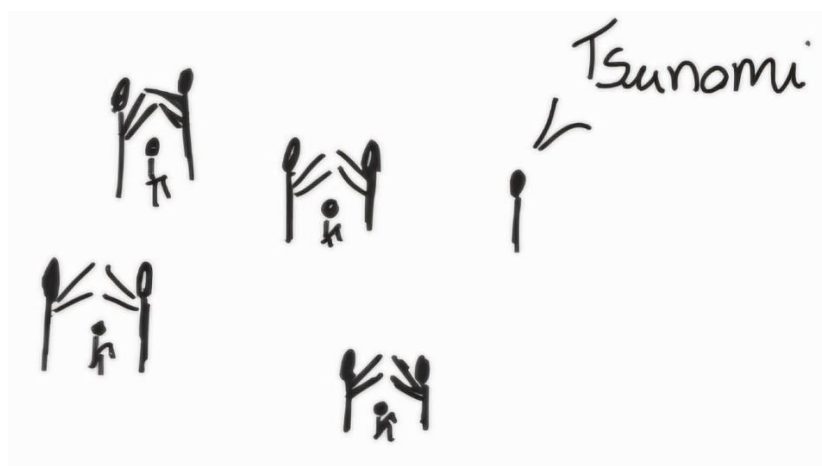
Figura 3: Ilustração do jogo de nome



FONTE: Autoria própria

Ainda nesse dia, jogamos "casa, criatura e tsunami". O jogo se desenvolve a partir dos alunos espalhados no espaço. No comando “casa” duas pessoas devem erguer os braços numa diagonal à frente, formando uma imagem “telhado/casa”; “criatura” são todas as pessoas que ficam dentro das casas; “tsunami” é como se uma grande onda atingisse todos os jogadores e todos devem achar outra casa para entrar como criatura ou alguém para formar essa casa. A pessoa que sobrar de fora da brincadeira propõe o próximo comando. É um jogo dinâmico que desenvolve coordenação rápida, tomada de decisão, noções de espacialidade e, no nosso caso, adicionamos os fatores e qualidades de movimento de Rudolf Laban (1978): tempo, peso, espaço e fluência, como: rápido e devagar, ênfase em tensão ou neutro relaxado, expansivo e contraído, ação contínua ou parada, o que também desenvolve expressão corporal.

Figura 4: Ilustração do jogo “Casa, criatura, tsunami”



FONTE: Autoria própria

Ainda pensando em desenvolver uma movimentação para o corpo que seja fora do cotidiano, pensamos na mimese²², uma forma de trazer o que se vê para o seu corpo, e começar a perceber como ele reage a certos comandos. Para isso, trouxemos o jogo do espelho²³. Falando pedagogicamente, da visão de quem jogava isso quando criança (que na época só parecia um jogo divertido), poder assisti-los experimentando imagens do seu corpo foi muito interessante. Num primeiro momento, vêm alguns repertórios, poses e movimentos já experimentados antes, mas conforme vão se aprofundando, perdem esses registros iniciais e começam a procurar movimentações diferentes. Percebe-se que os mais tímidos acabam mantendo um registro mais cotidiano, enquanto os mais desinibidos ou que já tiveram alguma experiência teatral não hesitaram em explorar movimentações no chão ou com transferência de peso.

A partir desse jogo, evoluímos para explorar níveis e apoios. Por exemplo, expliquei sobre os níveis, onde o "nível baixo" é quando ficamos mais próximos do chão, "nível médio" é agachado e "nível alto" é em pé. Também introduzi outros comandos, como "usar três apoios no chão". No final, delimitamos o espaço deles com sapatos, e isso trouxe um exercício que exigiu mais atenção para não trombar no outro e manter o ambiente equalizado. Eles descobriram formas de se movimentar em um espaço limitado, o que reforçou o espírito de colaboração. Foi nesse exercício que percebi o quanto eles estavam abertos e dispostos para o jogo, o que, de acordo com Viola Spolin, é o essencial para a espontaneidade acontecer; ter alunos disponíveis foi chave para que a oficina desse certo.

²² "Retórica Figura que se baseia no emprego do discurso direto e essencialmente na imitação do gesto, voz e palavras de outrem." (Dicio, dicionário online de português).

²³ Viola Spolin, 2008, pg. 120

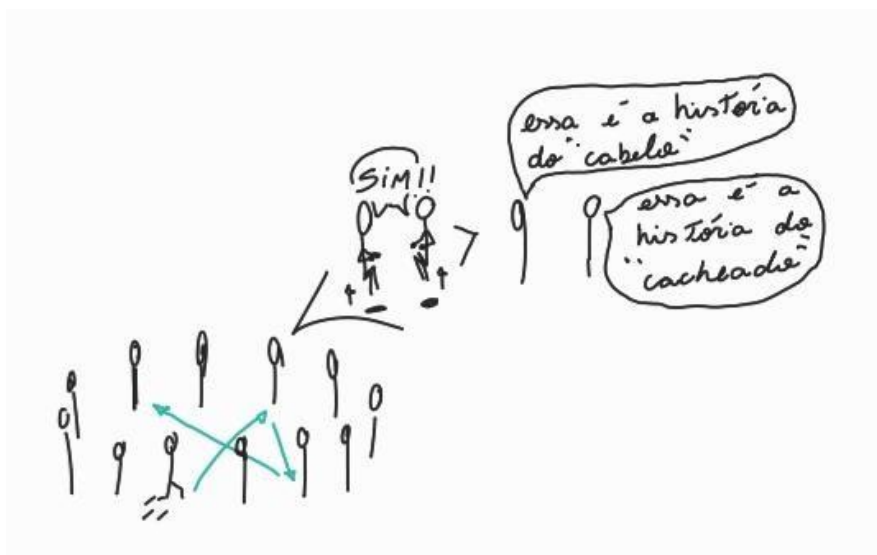
Todas as pessoas são capazes de improvisar. As pessoas que desejarem são capazes de jogar e aprender a ter valor no palco. [...] se o ambiente permitir, pode se aprender qualquer coisa, e se o indivíduo permitir, o ambiente lhe ensinará tudo que ele tem para ensinar (Spolin, 2008, p. 3).

Para finalizar a aula, fizemos o jogo da contagem, onde eles tentam contar o máximo possível sem seguir uma ordem. Se falarem juntos ou se confundirem, voltam ao início. Começamos com o objetivo de contar até 10, depois 15, e chegamos a 30. Esse jogo mostra honestidade, concentração e sinergia do grupo, fatores que ajudam o grupo a ter segurança entre si e para jogarem sem se sentirem julgados. Quando se está em um jogo ou improvisação, é necessário que se tenha confiança nos seus colegas. “O teatro improvisacional requer relacionamento de grupo muito intenso, pois é a partir do acordo e da atuação em grupo que emerge o material para as cenas e peças” (Spolin, 2008, p. 9). Terminamos o dia com mais uma rodada do jogo 21, ainda sem temas, para nos acostumarmos.

No terceiro dia, procuramos por uma parte que desenvolvesse melhor a atenção e concentração de jogo, para que quando fôssemos para a improvisação guiada fosse mais fácil a imersão dos jogadores. Começamos a aula com o jogo "Sim! Essa é a história da..."²⁴. Nele, os alunos formam uma roda e, um por vez, correm até outro jogador do círculo. Quando se encontram, pulam juntos de frente um para o outro e gritam "SIM!". O jogador que se aproximou até o outro diz: "Essa é a história da...", e completa com uma palavra-tema, enquanto o outro jogador repete o comando, criando sua própria palavra-tema que converse com a primeira. Essa troca se repetiu com todos os alunos da roda, trabalhando múltiplos focos de atenção, pensamento rápido para improvisação e criatividade.

Figura 5: Ilustração do jogo “Sim!! Essa é a história da...”

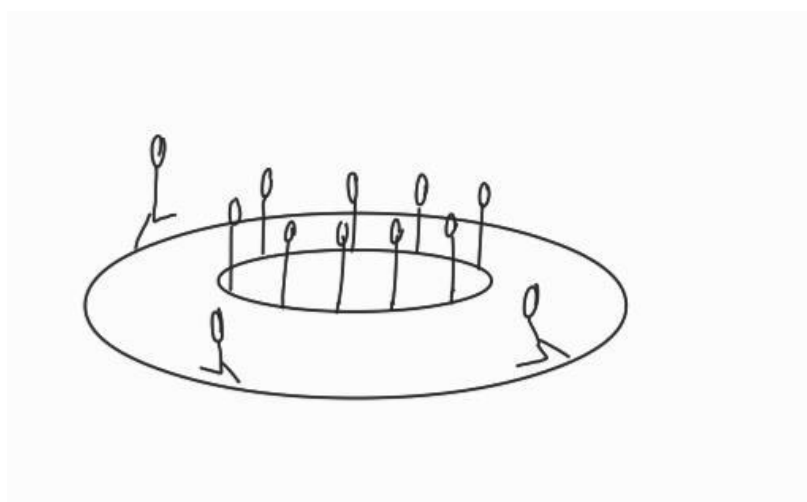
²⁴ MUNIZ, Mariana de Lima e. **Improvisação como espetáculo: processo de criação e metodologias de treinamento do ator-improvisador**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2015. (<https://www.youtube.com/watch?v=xv33zn84evM>)



FONTE: Autoria própria.

Em seguida, passamos para o jogo da "Contagem", para ativar a sinergia do grupo que seria utilizada no próximo exercício. No terceiro jogo, "Saindo da roda", os alunos, ainda em roda, tinham que sair um por um, formando uma nova roda em movimento ao redor da roda parada no meio. O desafio era que duas pessoas não podiam sair ao mesmo tempo; se isso acontecesse, todos voltavam para o centro e começavam novamente. O objetivo era que todos conseguissem sair da roda sem que houvesse erros de sincronia, exigindo paciência, olhar periférico e uma escuta atenta ao grupo. Como já tínhamos muitos jogos que praticavam esse companheirismo entre eles, não foi um jogo em que houve muita dificuldade.

Figura 6: Ilustração do jogo "Saindo da roda"



FONTE: Autoria própria

No segundo momento da aula, jogamos "Cachorro e osso"²⁵. O jogo trouxe um componente de tensão divertida, trabalhando escuta e atenção em um nível mais sensorial. Após isso, conduzi uma "improvisação guiada". Começamos com uma meditação, onde os alunos deitados pelo chão da sala, guiam a atenção para diferentes partes do corpo. Conduzo eles a “acordarem” (agora fisicamente) em uma floresta e passarem por diversas situações sensoriais. A partir dessa meditação, introduzi um contexto, que foi transformado em uma história, e os alunos tiveram que improvisar a partir do que foi contado.

A intenção desse exercício era desenvolver a capacidade de improvisação a partir de estímulos imediatos e, principalmente, a imaginação dos contextos ficcionais dados. Infelizmente, percebi nessa dinâmica que a meditação os deixou sonolentos impedindo uma imersão, e durante as instruções, eles olhavam para mim sem ter certeza do que fazer. Então, percebi então que devia seguir por outro caminho.

No final desse momento, passamos para o exercício "Escrita de sangue". Com papel e canetas que os alunos trouxeram, dei a eles um tempo para escreverem sobre suas vivências durante o processo. Eles refletiram sobre como imaginaram as situações e como se sentiram em relação ao que experimentaram. Foi um momento de introspecção e análise do processo criativo e emocional. Alguns deles demonstraram que não se sentiam confortáveis escrevendo, afinal, trabalhar com comunidade é entender a condição e priorização nos estudos, sendo assim, disse a eles que poderia ser um áudio pelo *WhatsApp*. Essa foi uma forma de avaliá-los para que não fossem influenciados pela opinião dos outros.

No quarto dia já queríamos começar a trabalhar com algum material que fosse utilizado em cena para a apresentação final. Pensando em uma outra forma de trazer os contextos ficcionais que não fosse pela improvisação guiada (que não funcionou na primeira vez), pensamos que eles poderiam trazer os contextos. Por isso pensamos em um jogo que chamei de “guia turístico”. Nele, eles tinham que desenvolver o contexto ficcional e contar para a gente como se estivéssemos dentro dele, como se a nossa sala de aula tivesse virado aquele lugar com aquelas pessoas em um tempo congelado, e nós teríamos que passar por todos os principais elementos. Dessa forma, o aluno ia nos apresentando o contexto escolhido por ele, e contando a história daquele lugar e das pessoas que vivem/viveram por lá. Assim, como um guia

²⁵ Viola Spolin, 2008. pg.129

turístico, ao final do tour, os “turistas” tinham direito a perguntas, o que fazia com que o “guia” tivesse que improvisar as partes que não foram planejadas.

Os participantes da oficina desenvolveram narrativas extremamente criativas, as quais evidenciaram o potencial dos contextos explorados para o trabalho. Uma das histórias que mais chamou a atenção foi a intitulada “Avião”, na qual um garoto de nove anos sobrevive a um acidente de avião e passa a viver na floresta. Durante sua adaptação, ele é atacado por uma cobra, mas consegue escapar. Posteriormente, faz amizade com um tigre, que o auxilia em sua busca para encontrar a cobra e confrontar o perigo.

Outro exemplo foi a história chamada “Escritório”, em que funcionários de uma empresa decidem agir contra o chefe, que abusava de seu poder e explorava os trabalhadores. Eles instalam uma câmera na sala do chefe e conseguem provas de sua conduta abusiva, revelando suas ações perante a todos.

Por fim, a história “Zumbi” narra a trajetória de três amigos que se encontram frequentemente em um parque, sob uma árvore específica, e presenciam uma explosão em uma empresa próxima. A cidade é então tomada por radiação, transformando todos os habitantes em zumbis, exceto os meninos, que são protegidos pela árvore encantada. Em busca de ajuda para reverter a situação, eles elaboram um plano para escapar da cidade. Contudo, durante a execução do plano, um dos amigos trai o grupo, gerando tensão e conflito.

No segundo momento da aula, os alunos participaram do jogo “Ponto de Ônibus”²⁶. Os jogadores escreveram pequenas frases em papéis, que foram dobradas e embaralhadas em um recipiente. Em cena, um jogador se posicionava como se estivesse em um ponto de ônibus, enquanto os outros se posicionam como plateia, um a um, retirava uma frase do recipiente e tentava integrá-la no diálogo que surgia. A frase deveria ser dita de forma orgânica dentro da situação improvisada, criando momentos inesperados e estimulando a criatividade do grupo. Se a frase for dita, o ônibus da primeira pessoa chega e ela se torna plateia. Então o próximo sorteia uma outra frase e entra em cena.

Ainda na linha de improvisação, trabalhamos mais algumas formas de criação de cena, utilizando a estrutura “foco, onde, quem e o que”, de Viola Spolin (2008, p. 20), para que a partir da prática eles tivessem recursos para criação de cenas, e se sentissem confortáveis de

²⁶ Criador não identificado, proposição do Vizu.

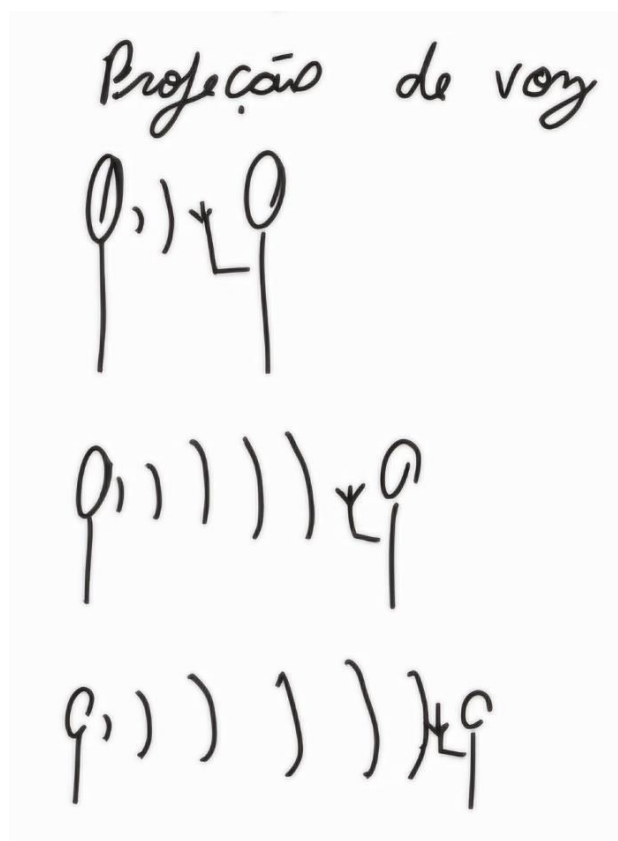
estar no palco jogando a partir das condições dadas. Afinal, a partir daí poderiam colocar os contextos criados por eles mesmos no jogo do guia turístico, para que pudessem improvisar nessas situações e começar a desenvolver o trabalho final.

Para finalizar o processo criativo da aula, foi rejogado o jogo 21, agora com o contexto de um dos jogos de improvisação que aconteceu durante a aula. Dessa vez, eles estavam dentro de uma casa pegando fogo, então tinham regras como: correr histericamente, pular o fogo, desmaiar e até fritar um ovo (o que já tinha acontecido em outras rodadas). Por fim, a aula foi terminou com uma roda de conversa que aconteceu muito rápido, pois o tempo já tinha acabado e alguns alunos já precisavam ir embora. Durante a semana, organizei as histórias que foram contadas no ponto turístico em tópicos e pedi para que eles mandassem a favorita deles no privado do meu *WhatsApp*, para que as respostas deles não influenciassem as dos outros.

No dia 23 de março (quinto dia) começamos com uma roda de conversa. Como a maioria dos participantes não tinha me mandado o voto das histórias favoritas deles, decidi fazer isso presencialmente, em roda. A mais votada foi a do apocalipse zumbi. Então, naquela aula já faríamos algumas improvisações no tema, para que explorássemos e coletássemos propostas cênicas. Eu não tinha muita certeza de como colocaria o jogo na cena, estava esperando que o contexto desse algumas dessas soluções. Como jogar o 21 nessa história se tornaria cena?

Fizemos um alongamento, aquecemos a voz, recantamos a música e fomos para um trabalho de projeção vocal, no qual, em dupla, a mão guia a altura da voz. Nessa dinâmica, um dos membros da dupla canta enquanto o outro, posicionado à sua frente, se afasta e se aproxima usando a palma da mão como guia. A intenção dessa atividade é que o aluno ajuste sua voz de acordo com a distância imposta pelo colega. Fizemos também como se a palma da mão fosse um “medidor de volume”, então a pessoa que canta deve “empurrar” a outra com a voz. Gosto de indicar que a voz tem que “estar” na palma da mão, para quando estiver dirigindo cenas, essa indicação possa ajudar na projeção da vocal.

Figura 7: Ilustração do exercício de projeção vocal



FONTE: Autoria própria

Ainda na primeira parte da aula, foi introduzida a clássica brincadeira infantil “Batatinha frita 1, 2, 3”, mas com uma abordagem baseada nos fatores de movimento de Rudolf Laban (1990)²⁷, o que instigou os jogadores a experimentarem diferentes qualidades de movimento, usando as mesmas trabalhadas anteriormente. Um jogador (“o pegador”) fica em uma ponta da sala enquanto os outros esperam no lado oposto; quando o pegador está de costas, canta “batatinha frita 1, 2, 3”, e os outros jogadores se movem em direção a ele. Quando ele termina a contagem, se vira e todos congelam! Quem se mexer deve voltar para o início, e quem conseguir encostar no pegador primeiro se torna o próximo a ocupar a posição de pegador. Enquanto o pegador verificava a imobilidade do grupo, os participantes experimentavam várias formas de movimentação e pausas, o que proporcionou um aprofundamento nas técnicas de controle do corpo, do movimento e da expressividade.

No segundo momento, foi dedicado tempo ao desenvolvimento de procedimentos e propostas para uma apresentação, utilizando o contexto mais votado na aula anterior, o “Apocalipse Zumbi”. Separamos eles em grupos para improvisarem a história escolhida, mas,

²⁷ Livremente inspirado no jogo tradicional Batatinha frita 1, 2, 3; (adaptação de nossa responsabilidade).

durante a improvisação, eles se intimidaram em fazer os personagens de zumbi: o ridículo de uma pessoa morta, se arrastando, ou fazendo sons aleatórios os deixou travados e tímidos.

Então, os alunos verbalizaram o desconforto e decidimos que teríamos que escolher um outro contexto. Só teríamos mais dois encontros antes do compartilhamento final, um de montagem e outro de ensaio, os quais não seriam o suficiente para escolher outro contexto, para improvisar e montar a cena. Por mais que eu pensasse, não conseguia identificar como seria a junção do contexto ficcional do *Drama* com a performance. Passei por tantos encontros desenvolvendo a turma para cena, improvisação, criação e imaginação, que eu mesma não tinha certeza de onde iria chegar.

Esse é o momento que eu tenho apelidado de “fracasso”, pois foi quando percebi que teria que abandonar o jogo 21 e a performance para ter uma boa apresentação final. Percebo que nesse momento foi onde compreendi com Celso Vasconcellos (2000), que planejar é criar um programa de ações de forma organizada e flexível, capaz de se adaptar à dinâmica da sala de aula. Então, a minha adequação foi sair da minha pesquisa, do jogo e me entregar ao roteiro dramatúrgico. Peguei alguns dos contextos trazidos por eles e escrevi em conjunto com o Vizu um roteiro fechado com começo, meio e fim; um roteiro que não utilizava o 21, que foge da performance, mas que adapta os contextos ficcionais dos trabalhos criados durante a oficina. O roteiro se encontra nos apêndices desse trabalho.

Foi então na penúltima aula, que chegamos aos alunos e falamos que agora esse seria um momento de direção direta, tínhamos um encontro para montar tudo e outro para ensaiar. Fizemos um aquecimento rápido de pega-pega melodrama, no qual quem é pego tem que encenar uma morte. Como usamos alguns contextos ficcionais, tínhamos três núcleos que se juntavam ao final. Então, passamos para uma improvisação, demos os textos para cada um e eles teriam que improvisar essas cenas. Fizemos alguns direcionamentos, mas como não tínhamos certeza de como disponibilizaríamos as cenas no palco, fomos para a criação da cena do início.

Foi nesse momento que percebi que tínhamos quase todo o material pronto, teríamos que encaixar as pecinhas que a gente já tinha. Os contextos ficcionais deram base para o roteiro. A música que usamos de aquecimento vocal por toda oficina, se tornou uma música de introdução, mostrando os cenários e os personagens. Os jogos de projeção de voz foram utilizados com a analogia em que o som deve “alcançar” a palma da mão. Os jogos de atenção

foram essenciais para manter os atores concentrados durante os momentos de direção. Além da união do grupo, já que eles podiam confiar um no outro em cena, para se sentirem confortáveis apresentando.

Fizemos uma entrada que mostrava os diferentes três diferentes núcleos do roteiro e um pouco da relação com os personagens. Primeiro as três meninas do escritório, a chefe e suas duas funcionárias; depois a família, a mãe que está à frente de tudo, o pai distraído e o filho escoteiro; por último, o homem do casal que dá um buque de flor para sua amada e a amiga entra no meio. A primeira ideia era que eles montassem o cenário, mas começou a ficar poluído as pessoas entrando com mesas e cadeiras, sem ter certeza de que as coisas ficariam no foco de luz. Outro motivo pelo qual tiramos, foi que a introdução estava muito longa e a música não estava sendo suficiente, então, em vez de duplicarmos ou ralentarmos, decidimos diminuir a introdução já deixando todo o palco montado.

Terminamos então esse dia com uma roda de conversa, pedindo um *feedback* do roteiro, da aula e da direção. Eles comentaram que estavam mais confortáveis e estavam confiantes que conseguiriam ter um resultado satisfatório. Comentamos nossas expectativas em relação ao figurino de cada um e que eles, durante a semana, me mandassem fotos das propostas que tinham para levar na semana seguinte, para já experimentarmos passar com elas. Alguns falaram que não tinha algumas peças e consegui algumas no acervo de figurinos do LICA, mas a maior parte era de roupas pessoais deles.

Na semana seguinte, na última aula, começamos o encontro perguntando das possibilidades de chegarem mais cedo no dia da apresentação para a gente fazer um ensaio geral mais algumas vezes. Partimos para a prática, com um aquecimento antes e o rejogo da “Batatinha frita 1, 2, 3”, com a modificação de Laban, e depois passamos para uma direção direta. Como tinha alinhado algumas coisas com o Vizu durante a semana, era só passar pra eles o que tínhamos especulado. Decidimos a disposição do espaço e marcamos as cenas de forma individual, não conseguimos passar um ensaio geral e por isso era tão essencial que todos pudessem chegar mais cedo no dia da apresentação para ensaiar.

Felizmente, chegou o dia da apresentação e todos podiam estar mais cedo, não fizemos muitos direcionamentos, mas montamos a sala de ensaio como o palco e passamos duas vezes. Pais e parentes foram prestigiar e tivemos um evento lindo. Para finalizar, comemoramos com

um café da tarde onde cada um levou algo. Comemos, nos despedimos, e assim terminou o processo da “Oficina 21: entre o performativo e o ficcional”.

A FALHA

Apesar de toda a oficina ter sido muito proveitosa, pelo meu processo pedagógico, “A falha” é um momento muito rico na minha trajetória. Apesar de estar à procura da fusão entre o *Drama*, a performatividade e os jogos teatrais, me deparei com uma situação que precisava de caminhos que não correspondessem à minha expectativa, e isso se transformou em um aprendizado na minha formação na licenciatura.

Vejo esse momento que passei muito ligado à relação do erro para o Paulo Freire (1996), que vê o erro como uma etapa do processo de construção do conhecimento; errar se torna parte do aprendizado, é preciso analisar e entender como o erro acontece. Quando eu olho a palavra “erro”, me traz uma situação escolar, na qual, se você errou em uma prova, por exemplo, não tem como consertar, por mais que a partir desse erro você tenha aprendido. A palavra “falha”, que no dicionário aparece como “falta de perfeição”, significa que não está de acordo com o perfeito, fora do esperado, por isso entendo no sentido do erro, de se aprender com ele, mas com o nome “falha”.

Tenho alguns momentos que atravessam a falha: por exemplo, não saber exatamente como o *Drama* se relacionaria com os jogos teatrais. Outro é quando me deparei com o texto “Performance e teatro: poéticas e políticas da cena contemporânea” (Fabião, 2008). E, por fim, o pouco de tempo guiando as escolhas.

Quando os alunos verbalizaram que não estavam contentes com o contexto de zumbi, eu já estava pensando em como colocaria essa situação em um jogo que se tornasse cênico, de no máximo 15 minutos. Nossa primeira alternativa foi que o jogo 21 se tornasse uma estrutura de canovaccio²⁸, um roteiro básico para improvisação em que cada número representasse um acontecimento que definia o enredo da história, e que pudesse ser aplicado em diferentes contextos ficcionais. Por exemplo, os sete primeiros números sendo responsáveis por mostrar o contexto e os personagens, os próximos sete desenvolveriam o conflito da narrativa, e nos últimos teriam que acontecer o conflito e o desfecho. Entretanto, isso seria como desenvolver uma dramaturgia em cena, como uma forma de criação de um espetáculo, que é um caminho a seguir, mas não era exatamente o que eu procurava.

²⁸ Componente de surge da Commedia dell’Arte.

Foi então que procurei um texto que me elucidasse. No texto “Performance e teatro: poéticas e políticas da cena contemporânea” (Fabião, 2008), me deparei com a importância da performatividade (que já vinha no nome da minha oficina) para o desenvolvimento final do trabalho, onde seria o programa performático que daria como jogar esse jogo. E eu conseguiria desenvolver um programa performático a partir do jogo 21, que pudesse incluir qualquer contexto ficcional escolhido. Mesclando assim, o contexto ao jogo.

No texto, Fabião (2008) mescla a performance com o fazer teatral, procurando uma linha conectiva, se perguntando “qual o limite da cena teatral contemporânea?” (*op. cit.*, p. 244). Ela, então, cita alguns grupos que têm procurado isso, como o Teatro da Vertigem, que utiliza “a criação de uma cena híbrida onde elementos fictícios e não-fictícios são justapostos e um curto-circuito representacional é ativado” (*op. cit.*, p.242). Em suas criações, os elementos fictícios são os contextos ficcionais e os não-fictícios são o estar em jogo.

“A cena-não-cena lança o espectador em um ‘drama’ cru, o da relação com o performer, a performance, o consigo, os outros, o espaço e o contexto histórico” (*op. cit.*, p. 243). Esse “drama cru”, nomeado por Fabião (2008), surge do estado de improvisação do ator, para desenvolver o que tem que ser feito sem ter marcações de movimentos ou falas. Outra forma de teatro que utiliza um sistema predefinido de regras são os de longa duração, que acontecem em um período de 6 horas ou mais, com revezamento dos atores, a partir de jogos. “Considere cada peça como uma tarefa ou um jogo. [...Perceba] que cada jogo tem regras, estratégias, movimentos conhecidos e limites” (*op. cit.*, p. 244). Ou seja, cada apresentação, por mais que tenha as mesmas regras, é diferente uma da outra, mesmo que o contexto seja igual.

Todas essas formas de teatro me elucidaram para responder como conciliar tudo que procurava, e apresentar um sistema do jogo 21 que pudesse ser incluído em qualquer contexto. Entretanto, o tempo era curto, teria que experimentar alguns jeitos antes de “firmar” o sistema, testar como ele se daria na prática, pelo menos mais um encontro para testar isso e um segundo para treinar. Foi nesse momento que fiz uma análise da situação, o trabalho de ator que tinha feito com meus alunos, a impossibilidade de encontros extras, e a vontade de fazer dar certo, foram fatores que me fizeram escolher uma forma de teatro mais “segura”, mais “tradicional”, no sentido de trabalhar a narrativa e a dramaturgia da cena de maneira mais definida.

Talvez eu tivesse que ter encontrado o texto de Eleonora Fabião (2008) mais cedo, mas não teria descoberto meu aprendizado como artista-docente de saber me adaptar às situações

em sala de aula, renunciar algumas ideias pela confiança dos meus alunos, que acreditavam em mim para desenvolver o trabalho da melhor forma.

Dessa forma, me sinto mais preparada e confiante para assumir turmas, pois consigo analisar caminhos que podem ser traçados em casos que fujam do meu planejamento. E também, pronta para seguir com esse trabalho e poder experimentar a fusão entre os jogos teatrais e o contexto ficcional com outras turmas, de outras idades, cidades e experiências teatrais.

Figura 8: Fotografia do grupo no dia de apresentação



FONTE: Autoria própria

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CABRAL, Beatriz Angela Vieira. *O jogo teatral no contexto do Drama*. Santa Catarina: Revista de História e Estudos Culturais, vol.7 ano VII nº1- UDESC, 2010.

FABIÃO, Eleonora. *Performance e teatro _poéticas e políticas da cena contemporânea*. Sala Preta, 2008.
<https://doi.org/10.11606/issn.2238-3867.v8i0p235-246>

FERNANDES, Domingos. *Por uma teoria da avaliação formativa*. Revista Portuguesa de Educação, 2006, 19(2), pp. 21-50.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GAIMAN, Neil. *Coraline*; [tradução Regina de Barros Carvalho]. São Paulo: Rocco Jovens Leitores, 2003.

LABAN, Rudolf von. *Domínio do movimento*. São Paulo: Summus, 1978.

MIMESE. In: *DICIO, Dicionário Online de Português*. Porto: 7Graus, 2024. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/mimese/>. Acesso em: 06/11/2024.

PAULA, Wellington Menegaz de. *Drama-Processo e ciberespaço: O ensino do teatro em campo expandido*. Tese de pós-graduação. Florianópolis, 2016.

SPOLIN, Viola. *Improvisação para o teatro*; [tradução e revisão Ingrid Dormien Kudela e Eduardo José de Almeida Amos]. São Paulo: Perspectiva, 2010.

SPOLIN, Viola. *Jogos teatrais na sala de aula*. São Paulo: Perspectiva, 2008.

STANISLAVSKI, Constantin. *A Preparação do Ator*. Rio de Janeiro, Editora Civilização Brasileira, 1964.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. *Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico*. 7. ed. São Paulo: Libertad, 2000.

APÊNDICES

1- LINK do Youtube da apresentação Voo 0439 no Encontro,
Uberlândia dia 20 de abril de 2024

<https://youtu.be/loBJ9UnDUvs>



2- Link do roteiro de autoria Catarina Savietto e Vizu 2024

[Roteiro Avião Comufu.docx](#)