

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
Centro de Artes
Curso de Teatro - Licenciatura



Trabalho de conclusão de curso

O LADRA e eu:

as descobertas de uma atriz professora sobre o processo colaborativo

Nicole Pires Gonzales

Pelotas, 2025

Nicole Pires Gonzales

O LADRA e eu:

as descobertas de uma atriz professora sobre o processo colaborativo

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
ao curso de Teatro-licenciatura, do Centro de
Artes da Universidade Federal de Pelotas, como
requisito parcial à obtenção do título de
Licenciada/o em Teatro.

Orientadora: Marina de Oliveira

Pelotas, 2025

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas
Catalogação da Publicação

G643I Gonzales, Nicole Pires

O LADRA e eu [recurso eletrônico] : as descobertas de uma atriz professora sobre o processo colaborativo / Nicole Pires Gonzales ; Marina de Oliveira, orientadora. — Pelotas, 2025.
66 f.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Teatro, Centro de Artes, Universidade Federal de Pelotas, 2025.

1. Processo colaborativo. 2. Criação dramatúrgica. 3. Extensão. 4. Pesquisa. 5. LADRA. I. Oliveira, Marina de, orient. II. Título.

CDD 792

Elaborada por Fabiano Domingues Malheiro CRB: 10/1955

O LADRA e eu: as descobertas de uma atriz professora sobre o processo
colaborativo

Trabalho de Conclusão de Curso aprovado, como requisito parcial para obtenção do
grau de Licenciatura em Teatro, Centro de Artes, Universidade Federal de Pelotas.

Data da Defesa: 25 de março de 2025.

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Marina de Oliveira (Orientadora)

Doutora em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

Profa. Dra. Andrisa Kemel Zanella

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pelotas

Profa. Dra. Fernanda Vieira Fernandes

Doutora em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Profa. Dra. Maria Amélia Gimmler Netto

Doutora em Artes Cênicas pela Universidade Federal da Bahia

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus pais, Silvio e Patricia, que me ensinaram a caminhar;

A minha irmã, Júlia, que me ensinou a entregar o meu melhor sem esperar algo em troca;

A minha melhor amiga e companheira de jornada citada neste trabalho diversas vezes, Barbara Nunes, que me ensinou a tocar o clarim;

Aos amigos incríveis que fiz nos últimos anos, os quais me ensinaram que descansar também é preciso;

E aquele que foi o responsável por eu ter me apaixonado pela arte, meu eterno diretor, André Barros.

Agradeço aos docentes que fizeram a diferença em cada fase da minha vida, em especial a minha orientadora, Marina de Oliveira, que com muita paciência, apoio e carinho me acompanhou durante toda essa pesquisa. A docência só faz sentido hoje para mim, porque um dia eu fui contagiada por profissionais que amam o que fazem.

Por fim, agradeço à espiritualidade que nunca me deixou cair e colocou todas essas pessoas fantásticas nos meus caminhos. Salve todo o povo que me acompanha. Está sendo um lindo começo.

RESUMO

GONZALES, Nicole Pires. **O LADRA e eu:** as descobertas de uma atriz professora sobre o processo colaborativo. 2025. 66f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Teatro) – Curso de Graduação em Teatro-licenciatura, Centro de Artes, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2025.

A monografia tem como objetivo apresentar e analisar duas experiências de criação dramatúrgica via processo colaborativo: *O auto por elas* e *Projeto K: uma festa fora de controle*, ambas realizadas no âmbito do LADRA – Laboratório de Dramaturgia da UFPel, coordenado pela Profa. Dra. Marina de Oliveira. O trabalho de conclusão de curso explora o conceito de processo colaborativo para refletir sobre práticas experimentadas pela autora nos eixos da extensão e da pesquisa. A escrita deu indicativos de que não existe um modelo fixo de configuração criativa em um processo artístico, e sim um apanhado de propostas e particularidades que fazem a obra em desenvolvimento única. As experiências se fazem significativas para a autora que reflete sobre o andamento de um trabalho que tem no seu cerne a criação colaborativa.

Palavras-chave: processo colaborativo; criação dramatúrgica; extensão; pesquisa; LADRA.

ABSTRACT

GONZALES, Nicole Pires. **The LADRA and i:** an actress teacher's discoveries about the collaborative process. 2025. 66f. Final Course Work (Bachelor's Degree in Theater) – Undergraduate Course in Theater - Bachelor's Degree, Arts Center, Federal University of Pelotas, Pelotas, 2025.

The thesis aims to present and analyze two experiences of dramaturgical creation through a collaborative process: *O auto por elas* and *Projeto K: uma festa fora de controle*, both conducted within the scope of LADRA – Laboratory of Dramaturgy at UFPel, coordinated by Prof. Dr. Marina de Oliveira. This final course project explores the concept of the collaborative process to reflect on practices experienced by the author in the fields of extension and research. The writing indicates that there is no fixed model for creative configuration in an artistic process, but rather a collection of proposals and particularities that make the work in development unique. These experiences are significant for the author, who reflects on the lack of control necessary for the progress of a work whose core is collaborative creation.

Keywords: collaborative process; dramaturgical creation; extension; research; LADRA.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Cartaz com os logos da parceria LADRA e Pelotense.....	20
Figura 2 – Cartaz da montagem <i>A Maldição do Vale Sombrio</i>	21
Figura 3 – Equipe dos Gatos Pelados e alunos em <i>A Maldição do Vale Sombrio</i>	21
Figura 4 – Cartaz da montagem de <i>Galeria</i>	22
Figura 5 – Equipe dos Gatos Pelados e alunos em <i>Galeria</i>	22
Figura 6 – Cartaz da encenação de <i>Alguém de Fora</i>	22
Figura 7 – Equipe dos Gatos Pelados e alunos em <i>Alguém de Fora</i>	22
Figura 8 – Foto tirada na formação inicial do LADRA na pesquisa.....	25
Figura 9 – Foto tirada na formação inicial do LADRA na pesquisa.....	25
Figura 10 – A capa das bruxas.....	31
Figura 11 – A risada das bruxas.....	31
Figura 12 – O sermão da pastora.....	32
Figura 13 – O cavaleiro no inferno.....	32
Figura 14 – Vida Vidal com bolha de sabão.....	34
Figura 15 – Dançando no paraíso de Bob Marley.....	34
Figura 16 – Alexa desligada.....	37
Figura 17 – O além tecnológico.....	37
Figura 18 – Nós amamos o Armandinho.....	38
Figura 19 – Meninas com violão.....	38
Figura 20 – Divulgação de <i>O auto por elas</i> na mostra 2024/2.....	40
Figura 21 – Público do ensaio geral de <i>O auto por elas</i>	40
Figura 22 – Discentes durante exercício corporal.....	43
Figura 23 – Discentes durante exercício de interrogatório.....	44
Figura 24 – Alunos-atores no momento de apresentação.....	45
Figura 25 – Foto de fechamento com a turma.....	49
Figura 26 – Cartaz de <i>Projeto K: uma festa fora de controle</i>	49
Figura 27 – Registro das docentes no desfile anual da escola.....	54

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	9
1. TODO PROCESSO EM GRUPO É PROCESSO COLABORATIVO?.....	13
2. MINHA EXPERIÊNCIA NO LADRA – LABORATÓRIO DE DRAMATURGIA	
2.1 O início no LADRA.....	18
2.2 <i>O auto por elas</i> – entre o coletivo e o colaborativo.....	23
2.3 <i>Projeto K</i>: uma festa fora de controle.....	41
3. PROJETO N: UMA NICOLE EM DESCONTROLE	51
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	59
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	64

INTRODUÇÃO

A presente monografia tem por objetivo apresentar e analisar duas experiências que têm como ponto em comum a criação criativa em dramaturgia via processo colaborativo. As duas vivências foram desenvolvidas no âmbito do projeto unificado Laboratório de Dramaturgia (LADRA), coordenado pela Profa. Dra. Marina de Oliveira, sendo uma delas no eixo da extensão e a outra na pesquisa. O primeiro contato com a técnica se deu na extensão, que propiciou o meu acesso ao exercício da docência no Colégio Municipal Pelotense, localizado na cidade de Pelotas/RS. O encantamento com a prática docente surgiu neste movimento inicial, ainda no ano de 2022. Paralelamente à extensão, participei do LADRA também no eixo da pesquisa, quando criamos uma dramaturgia a partir de outra já existente.

Com um entusiasmo pelo texto teatral, minha trajetória acadêmica se desenvolveu com participação ativa em dois projetos do curso de Teatro-licenciatura que focam na dramaturgia: o LADRA, que trabalha a exploração da criação de cenas, e o *Leituras do drama contemporâneo* coordenado pela Profa. Dra. Fernanda Vieira Fernandes, em que atuei como bolsista e que tem como foco principal a difusão de textos e dramaturgos contemporâneos. Antes de dissertar sobre o LADRA, meu foco na pesquisa, acho importante mencionar a minha experiência no Leituras, já que ela foi relevante para a ampliação dos meus conhecimentos em dramaturgia.

O Leituras foi fundado no ano de 2015, devido à necessidade de fazer circular as produções de textos teatrais contemporâneos, pois parte dos discentes não havia tido contato com as obras que não configuram os clássicos abordados nas disciplinas obrigatórias do curso de Teatro. Compreende-se que a facilitação do acesso às dramaturgias colabora com a formação de leitores e enriquece o repertório cultural dos envolvidos, pois uma obra literária dramatúrgica não depende necessariamente de uma montagem cênica para ser aproveitada.

Entrei no projeto no ano de 2023, como bolsista de Iniciação Científica - CNPQ. Com encontros semanais, nos dedicamos a rodadas de leitura em voz alta, nas quais lemos as obras e discutimos a narrativa contemporânea da vez. Depois de escolher o texto, realizamos os ensaios de preparação da leitura e, posteriormente, apresentamos a leitura dramática aberta à comunidade, que se configura como um momento de partilha e conhecimento do texto teatral contemporâneo. Em dois anos

de participação, estive em mais de dez leituras realizadas dentro do projeto, sete obras que foram compartilhadas com a comunidade, três oficinas ministradas com ênfase na ação vocal da leitura em voz alta e nos eventos acadêmicos realizados pela UFPel, como: SIIEPE, UNIFICA e SIEA.

Minha experiência dentro do Leituras foi muito significativa, pois permitiu ampliar meus horizontes com relação ao texto dramático. Sempre tive um apreço expressivo pela escrita (tanto pelo ato de escrever como o de ler uma peça), mas dentro do projeto pude aprimorar meu repertório, que era limitado, e refletir sobre a obra teatral de outra maneira. Comecei a compreender o texto como um aliado nas preparações artísticas como direção, atuação, construção de personagem, na sala de aula, mas também como um momento de fruição pessoal.

Tivemos algumas experiências de compartilhamento de leitura dramática nas escolas Félix da Cunha, SESI e SIIEPE – Fragata, da cidade de Pelotas/RS. Nestas vivências, pude perceber como o texto, que dificilmente chega para esses alunos, é recebido de formas diferentes. Aqueles discentes que nunca tiveram contato anteriormente, têm mais dificuldade de estar atento ao momento de leitura compartilhada, é comum que estejam distraídos no celular, conversando com o amigo etc. Enquanto as turmas que têm contato conseguem se manter mais atentas à história que está se desenrolando. Sabemos da dificuldade da escuta, entretanto é um exercício importante de paciência, atenção e do estar no momento presente.

Além da paixão pelas dramaturgias e a segurança que o texto me traz, trabalhar com essas narrativas me permitiu explorar outro campo da docência que não necessariamente depende da base dos jogos teatrais que conheço, sistematizados por Viola Spolin (2008). Busco com a leitura dramática uma gama de conhecimentos outros que abrem portas para o acesso ao texto teatral, a ação vocal com e sem o corpo, exercícios que utilizam do texto para aspectos cênicos etc.

Voltando para o foco do TCC, a análise de duas experiências de criação dramatúrgica via processo colaborativo, no âmbito do LADRA, destaco que a minha pesquisa não tem como objetivo principal o estudo da dramaturgia e suas definições. Como se sabe, a escrita de textos teatrais atualmente se dá de forma mais livre, isto é, cada grupo se alinha com o que melhor se encaixa na sua proposta. É possível que o texto seja feito antes, durante ou até mesmo depois do momento de gênese da cena.

Heloíse Vidor (2015) tem uma pesquisa no campo da leitura compartilhada que traz aspectos interessantes com relação à noção de dramaturgia:

O texto como pluralidade possível e potente estabelece um campo de diálogo e terra fértil para a criação teatral e serve de base para que a inspiração e a discussão germinem no processo criativo. Desta forma, propomos pensar no texto como um tecido, cuja trama apresenta espaços – os fios tramados são as palavras. O conjunto de fios tramados origina um todo unificado, escrito ou falado (Vidor, 2015, p. 57).

Ressalto a comparação da dramaturgia como um emaranhado de fios, pois vejo ser uma definição que se encaixa naquilo que é dramaturgia para mim: uma série de palavras que se bastam de tal forma que dentro delas podemos prestigiar universos inteiros, compostos por lugares, pessoas, relações, ações, e tudo aquilo que perpassa a vida naquela obra criativa.

Quando pensamos na criação dramatúrgica via processo colaborativo, precisamos levar em consideração primeiramente seu contexto histórico. Rafael Luiz Marques Ary (2015) descreve que o movimento do processo colaborativo foi importante para a dramaturgia brasileira pois estimulou a presença do dramaturgo no momento criativo. Inicialmente, o escritor teatral era visto como uma figura de autoridade que rombia com a proposta da horizontalidade das relações, e foi somente na visão cooperativista que ele ganhou um espaço de jogador com o todo.

A dramaturgia criada em formato colaborativo é vista como uma “nova dramaturgia”, já que experimenta outras possibilidades criativas no momento de produção do autor. “A dramaturgia elaborada em processo colaborativo é parte de um movimento de várias frentes que visa o fortalecimento da discussão sobre produção, formação e prática da dramaturgia” (Ary, 2015, p. 54).

Depois de falar brevemente sobre dramaturgia em contexto colaborativo, desenvolvo a monografia da seguinte maneira: no capítulo um, faço um apanhado teórico sobre o que é o processo colaborativo, suas possibilidades organizacionais e a importância para as companhias teatrais brasileiras ao longo do tempo.

O capítulo dois traz um relato da experiência vivida no LADRA, em que explico brevemente sobre o projeto e o meu começo ainda no período virtual devido à pandemia da COVID-19, para posteriormente falar sobre a criação da dramaturgia *O auto por elas*. Na sequência, a monografia aborda a experiência prática com os discentes do Ensino Médio, no qual criamos o *Projeto K*: uma festa fora de controle, uma peça teatral que foi desenvolvida via processo colaborativo.

O terceiro capítulo traz uma autorreflexão sobre as dificuldades do trajeto e as questões que perpassaram, antes e durante, o processo de escrita deste trabalho.

Nas conclusões, faço um comparativo entre as duas experiências práticas, em que elenco de maneira objetiva os aspectos que encontrei durante o tempo de reflexão e faço um apanhado geral da experiência e os seus significados para a minha trajetória acadêmica neste momento de finalização de curso.

1. TODO TRABALHO EM GRUPO É PROCESSO COLABORATIVO?

Antes de ter o meu primeiro contato direto com o processo colaborativo por conta do *Projeto K*: uma festa fora de controle, notei que algumas pessoas se referiam a ele como uma forma fácil de fazer teatro e quase anárquica, em que a liberdade é supervalorizada e os acordos esquecidos. No primeiro momento na graduação em que estive diante desta maneira de criar, pensei no sentido mais literal das duas palavras juntas: um trabalho que só acontece com colaboração.

Quando conhecemos o teatro, sabemos que se trata de uma arte de grupo, mesmo quando apenas um indivíduo está em cena, e de fato depende da participação e envolvimento de todos os membros do grupo para dar certo. Mas então, todas as formas de criação artística têm na base o processo colaborativo? Para que se faz necessário um nome próprio se de qualquer forma ele estará lá? Basta estar em grupo e torna-se colaborativo? A partir disso, elaborei a primeira pergunta da minha pesquisa: o que de fato é processo colaborativo?

Stela Fischer em seu livro *Processo colaborativo e experiências de companhias teatrais brasileiras* (2010) faz um levantamento do surgimento dos processos colaborativos no teatro e a sua trajetória, abordando algumas das metodologias usadas por conhecidos grupos teatrais brasileiros como: *Teatro Oficina*, *Grupo Los Lobos*, *Teatro Brasileiro de Comédia - TBC*, e *Os Comediantes*, entre outros; além disso, discorre como inicialmente os grupos atrelaram-se à técnica do processo colaborativo como uma resistência às opressões sofridas no tempo da ditadura militar. O livro aparece na minha pesquisa como o responsável por causar a questão norteadora, sendo possível perceber que existe mais do que ‘todos envolvidos na produção ativamente’ quando pensamos em processo colaborativo.

Mas afinal, o que seriam os processos colaborativos de fato? Como podemos identificá-los? Qual a base para o trabalho? Fischer esclarece que:

conceitualmente, entende-se por processo colaborativo o procedimento de grupo que integra a ação direta entre ator, diretor, dramaturgo e demais artistas, sob uma perspectiva democrática ao considerar o coletivo como principal agente de criação e aglutinação de seus integrantes (Fischer, 2010, p. 61).

Além disso, aquelas companhias que desenvolvem seu trabalho com base no processo de criação colaborativa exploram suas próprias dramaturgias que são

criadas conjuntamente com o trabalho de encenação, dificilmente partindo de um texto previamente produzido por terceiros. É pensado na ação constante e fluida.

Fischer aponta que a chegada do grupo teatral Living Theatre no Brasil em 1970, a convite do diretor José Celso Martinez Corrêa, é a responsável por implementar uma nova forma de idealizar o fazer teatral. Ela descreve o processo:

O texto-roteiro foi elaborado coletivamente, a partir de colagens de diferentes fontes textuais, das improvisações dos atores e das evoluções espontâneas durante a apresentação. Alteraram-se os valores de criação em grupo, delegando ao conjunto a autoria do ato cênico (Fischer, 2010, p. 30).

A partir disso, é possível afirmar que Fischer destaca formas de ação nas linhas de participação dentro do processo colaborativo, como: as colagens de textos conhecidos, identificando isso como um método de recortar fragmentos de dramaturgias de interesse dos componentes do grupo; o ator coautor, identificando-o como um dramaturgo ativo que produz no momento em que se estabelece no jogo cênico e lança possibilidades para o espetáculo; ou até mesmo do que surge a partir do instinto nato da cena.

Stela Fischer (2010) afirma que “o processo colaborativo é um procedimento de criação cênica baseado em princípios coletivos, difundido por diversas companhias brasileiras a partir dos anos 1990¹” (p. 17), mesmo que a proposta do Living Theatre feita ao Teatro Oficina e ao Grupo Los Lobos tenha sido efetuada em 1970. Isso se explica assim que entendemos o contexto histórico em questão. Passando pelo período da ditadura no Brasil, os grupos buscavam uma forma criativa e segura para manifestarem a sua opinião, de modo a romper com os padrões vigentes; essa busca resultou no modo colaborativo, porém, com a censura da cultura e a perseguição dos artistas, estes grupos, que surgiram na intenção de ir contra o modelo esperado, foram desfeitos, o que levou a crer que seria o fim desse modo de produzir teatro.

Porém, como aponta Fischer, com a chegada dos anos 1990, juntamente com a instabilidade econômica brasileira, surgiu uma série de fatores que colaboraram para a volta do processo: as companhias teatrais se afirmaram como grupos de fato, os festivais de teatro passaram a ganhar destaque, as universidades passaram a ser

¹ Depois de especificar o autor e a data, mencionarei apenas o número da página ao citar os autores trazidos no corpo do texto, sem ser em citação recuada.

grandes fomentadoras da formação de grupos, e esses movimentos causaram a mudança dos moldes do fazer teatral permitindo retomar a construção colaborativa.

O processo colaborativo trabalha com a horizontalidade das relações, ou seja, não explora o modelo de teatro tradicional em que o diretor é uma figura autoritária na lapidação do espetáculo. Entretanto, vale ressaltar que existem funções previamente estabelecidas para que seja possível o funcionamento da prática. Fischer esclarece isto:

[...] é característica do processo colaborativo a conservação das funções e distribuições de tarefas: o dramaturgo é responsável pela elaboração textual, o ator pelo desenvolvimento dos personagens e ações dramáticas, o diretor pela proposta de cena e estruturação da unidade e assim sucessivamente. No entanto, os parâmetros que delimitam tais campos tornam-se menos rígidos e a concretude de cada função apenas se realiza sob o viés da participação e da contribuição em cadeia (Fischer, 2010, p. 62).

Dito isso, o processo colaborativo exige que as funções de cada um no processo, estejam bem delimitadas, já que existe uma hierarquia de saberes, ainda que a tomada de decisões possa se dar em uma perspectiva conjunta. Esse acordo proporciona diferentes repertórios para a criação e permite que todos possam se fazer presentes na composição, desenvolvendo diferentes habilidades artísticas possíveis dentro do fazer teatral.

Antônio Araújo, diretor do grupo *Teatro Vertigem*, no artigo “O processo colaborativo como método de criação” (2015) caracteriza a técnica colaborativa como um processo em que os participantes, partindo de suas funções estabelecidas, se veem diante de um espaço para compartilhar e criar, onde o resultado final será o acúmulo dessas contribuições. Araújo também cita a dinâmica desierarquizada do processo colaborativo, mas acrescenta ao debate que

[...] mais do que representar uma ‘ausência’ de hierarquias, aponta para um sistema de hierarquias momentâneas ou flutuantes, localizadas por algum momento em um determinado polo de criação (dramaturgia, encenação, interpretação etc.) para então, no momento seguinte, mover-se rumo a outro vértice artístico (Araújo, 2015, p. 48).

Ou seja, é preciso que ocorra anteriormente um acordo entre as partes em que fique estabelecido o papel de cada um dentro do trabalho, e só após esse momento inicial é que a lapidação do espetáculo se inicia de fato. É estabelecida a ordem de acordo com os interesses e habilidades dos envolvidos, já que o artista responsável

será o ‘líder’ da sua tarefa; se por acaso durante a tomada de decisões no grupo ocorrer um momento de impasse entre as opiniões, essa pessoa dará a palavra final. Com isso, se assume que para o funcionamento da dinâmica será necessário o diálogo entre as funções que foram definidas desde o início, entendendo que “a horizontalidade das funções é regra básica de funcionamento desse sistema de criação” (Araújo, 2015, p. 49).

Araújo cita que para ser caracterizado como processo colaborativo, a mobilidade dessas funções deve ser evitada ao longo de um único trabalho artístico, mas nada impede que em futuras produções ocorra a mudança: o diretor que em outro trabalho assume o papel do ator, um sonoplasta que passa para a direção, o figurinista que se torna dramaturgo e a lógica se segue. É possível que, num ambiente propício para a ação em colaboração, uma mesma pessoa responda por mais de um aspecto na criação, embora seja mais desgastante. Tudo dependerá do que ficar definido no primeiro momento.

O fato de ser caracterizado como uma metodologia de trabalho que viabiliza as discussões e abertura para fala de todos, como cita Araújo (2015), faz com que a criação seja dinamizada através de “uma contínua flutuação entre subordinação e coordenação, fruto de um dinamismo associado às funções e ao momento em que o trabalho se encontra” (p. 50). Logo, os envolvidos devem permanecer conscientes durante a tomada de decisões, construindo uma dinâmica entre aderir ou sugerir uma nova proposta. Embora Araújo manifeste uma visão aberta e flexível em relação às decisões estéticas enquanto diretor, há processos colaborativos em que o diretor pode ser menos flexível.

Importante destacar que Fisher, ao sistematizar o conceito de processo colaborativo, toma como exemplo grupos de teatro brasileiros já consolidados, que atuam profissionalmente há anos e já tem uma trajetória estabelecida. Isso não impede, todavia, que professores de teatro, na escola ou na universidade, criem dramaturgia via processo colaborativo com grupos mais efêmeros.

As professoras Fernanda Vieira Fernandes e Maria Amélia Gimmler Netto (2020) falam sobre a experiência de criação dramatúrgica que tiveram no âmbito do curso de teatro da Universidade Federal de Pelotas. Em seu artigo “Ação em Combate: criação colaborativa, participação e transcrição no processo colaborativo” elas fazem um relato de direção e dramaturgia do espetáculo desenvolvido em processo colaborativo, denominado *Combate: corpos mortos, vivos e por vir*. Partindo da obra *Combate de*

negro e de cães (1979) de Bernard-Marie Koltès, a peça abordou principalmente problemas que movimentavam os integrantes do grupo, como o machismo e o racismo. A proposta foi conduzida pelas autoras do artigo, e contava com uma equipe de discentes do curso de Teatro-licenciatura e artistas locais. Segundo as professoras:

O processo colaborativo da criação e o caráter de participação em todas as instâncias, desde a gênese das cenas, passando pela composição do texto e, por fim, imbricando artistas criadores e público, fez de *Combate: corpos mortos, vivos e por vir* uma potente experiência artística e pedagógica. (Fernandes; Gimmler Netto, 2020, p. 28)

Fernandes assinou o trabalho como dramaturgista, e Gimmler Netto como encenadora. O espetáculo foi desenvolvido a partir de estímulos diversos: pontos de umbanda, notícias de jornal, provocações no formato de perguntas, exercícios de direção e improviso de cena, entre outros. Entretanto coube a encenadora e a dramaturga os papéis de sistematização das construções criativas realizadas na sala de ensaio.

Nos próximos capítulos, analiso duas criações em que o processo colaborativo foi explorado em contexto pedagógico. Ressalto que o foco do TCC não é estabelecer as diferenças entre criações dramatúrgicas profissionais e criações dramatúrgicas realizadas em contextos formativos. O que faço aqui é um relato de experiência, cruzando as minhas vivências com a noção que construí acerca do processo colaborativo, sobretudo a partir de Fischer e Araújo.

Organizo a narrativa fora da ordem cronológica das vivências, pois acredito que a compreensão do tema foi diferente em ambas as experiências. Enquanto na ação de pesquisa com o LADRA tive um maior entendimento sobre o colaborativo, na extensão me via perdida em relação às especificidades desta forma de organização no fazer teatral. Penso que desta maneira chego em um percurso interessante para as reflexões do tema, ao passo em que primeiro aponto a técnica na minha prática sem grandes dificuldades na construção, para posteriormente apresentar as questões problemáticas que me levaram a esta pesquisa.

2. MINHA EXPERIÊNCIA NO LADRA – LABORATÓRIO DE DRAMATURGIA

2.1 O início no LADRA

O LADRA, Laboratório de Dramaturgia da UFPel, se fez fundamental para o desenvolvimento do *Projeto K* e de *O auto por elas*, que são o *corpus* desta pesquisa. Através da minha participação no LADRA entrei no ambiente escolar que abriu as possibilidades de criação no contraturno do ensino regular. O projeto LADRA, coordenado pela profa. Marina de Oliveira, é unificado com ênfase em extensão, tendo ações também na pesquisa, dentro do curso de Teatro-licenciatura. Ele apareceu na minha jornada acadêmica como o mote para refletir para além das atividades obrigatórias das disciplinas.

Com o foco na exploração das possibilidades de criação dramatúrgica, encontrei no eixo da pesquisa uma forma de experienciar a partir da prática de atriz maneiras de construir uma narrativa cênica. Iniciei a minha trajetória no LADRA em 2021, no contexto da pandemia de COVID-19, no projeto *A pesquisa no LADRA*, através da ação: *Criando anticomerciais*, que buscava explorar as possibilidades de criação dramatúrgica pela via remota. O cerne da pesquisa envolvia a ideia dos *anticomerciais*, a partir das seguintes perguntas norteadoras:

- É possível estabelecer uma relação entre *antimonumento* e *anticomercial*?
- Em que medida um *anticomercial* pode dar voz a populações sujeitas a sistemas de violência e opressão, como acontece nos *antimonumentos*?
- Como evidenciar “as mentiras” comuns a comerciais e monumentos?
- Como desvenderam produto ou programa?
- Como estabelecer uma crítica social, política, educacional, cultural ou de gênero através de um *anticomercial*?
- Como se constrói a dramaturgia de um *anticomercial*?

Como base para o estudo teórico, dedicamos partes dos encontros quinzenais para leitura dos textos: *Uma anatomia do drama* (1978) de Martin Esslin, *Antimonumentos: trabalho de memória e de resistência* (2016) de Márcio Seligmann-Silva e *As mentiras na propaganda e na publicidade* (1997), de Guy Durandin.

Os encontros desenvolveram-se da seguinte maneira: leitura e discussão acerca da estrutura do drama, do conceito de *antimonumento* e das estratégias utilizadas pela propaganda e pelo marketing como uma ferramenta de manipulação em

governos autoritários; apresentação e discussão de roteiros possíveis para a produção dramatúrgica dos *anticomerciais*, apresentação de fragmentos das produções e a apresentação do audiovisual finalizado. A ideia era que cada aluno realizasse uma produção dramatúrgica audiovisual que criticasse um problema enraizado socialmente, e que por esse motivo passasse despercebido em alguns momentos.

As obras referenciadas contribuíram para a produção artística, pois possibilitaram compreender a estrutura do drama, assim partimos da visão dos *antimonumentos* como uma inspiração para o que veio ser os *anticomerciais*; configuram-se como intervenções artísticas que questionam os monumentos em homenagem a certas figuras autoritárias que conquistaram sua fama através de atos violentos e criminais; enquanto os *anticomerciais* não buscam figuras específicas conhecidas, mas sim questões sociais que afetam a vida dos seres humanos nas suas mais diversificadas esferas.

Os alunos participantes da pesquisa produziram *anticomerciais* a partir de temas variados como a problemáticas dos *coachs* da internet, as dificuldades de uma pessoa transgênero na sociedade, a apatia exigida socialmente e o uso de remédios para isso. Destaco que a temática feminina foi comum em mais de um trabalho realizado nesta pesquisa, temas como a violência contra a mulher em casa, nos relacionamentos, na rua, em carros de aplicativo vieram à tona nas discussões. As produções audiovisuais podem ser acessadas no site do LADRA.²

No ano de 2022 comecei a desenvolver o meu caminho dentro da extensão a partir do vínculo do LADRA com o *Teatro dos Gatos Pelados*, grupo de teatro do Colégio Municipal Pelotense. O *Teatro dos Gatos Pelados* funciona em parceria com o LADRA e é gerido pelo professor Joaquim Lucas Dias dos Santos, responsável por reservar e abrir os espaços de realização das oficinas na escola, acompanhar os ensaios, trazer equipamentos e assessorar questões de produção, conversar com os pais quando necessário, mediar a relação da escola com o projeto de extensão etc.

De acordo com o professor Joaquim Santos, o Teatro dos Gatos Pelados surgiu em 1963, por iniciativa do Grêmio Estudantil, e contou com a influência da STEP (Sociedade de Teatro de Pelotas) que promovia festivais amadores nessa época. Porém, as atividades teatrais no Colégio Pelotense datam de meados de 1905, pois

² Acesso em: <https://wp.ufpel.edu.br/ladrateatro/anticomerciais/>

além das manifestações espontâneas, também houve dois grupos antecessores que funcionaram regularmente.

O *Teatro dos Gatos Pelados* teve atuação quase ininterrupta de 1963 a 2001, com participação em dezenas de atividades neste período, incluindo apresentações na cidade, no estado e fora dele, com prêmios e reconhecimentos diversos. Além disso, profissionais renomados do Teatro iniciaram suas trajetórias no grupo, incluindo atores, diretores, dramaturgos, figurinistas e cenógrafos. Não foi possível descobrir ainda o que pode ter causado o desaparecimento do grupo no século XXI.

Em 2018, houve uma breve volta do grupo com a presença do diretor de teatro Francisco Meirelles, mas foi a partir de 2022, com a parceria construída com o LADRA (Laboratório de Dramaturgia) UFPel (cuja aproximação já tinha sido feita por meio das Oficinas de Dramaturgia online em 2021) que foi possível que o grupo ressurgisse de modo regular.

Durante o meu contato com a extensão, pude conhecer e me aproximar da pedagogia do teatro que hoje é a minha maior fonte de pesquisa com relação ao que vem após a graduação. A necessidade de pesquisar neste campo só foi possível



Fig. 1 – Cartaz feito por Joaquim Santos, com os logos do grupo de teatro, do LADRA, da UFPel, do Centro de Artes e do Colégio Municipal Pelotense.

devido às experiências enriquecedoras que tive neste trabalho. Em setembro de 2024 saí do eixo da extensão para me envolver em outros projetos, mas permaneço como participante do LADRA na pesquisa.

Foi devido à empolgação e orgulho pelo que foi construído no Pelotense que tive, por dois anos consecutivos, os certificados de destaque no evento acadêmico da UFPel conhecido como SIIEPE – Semana Integrada de Inovação, Ensino, Pesquisa e Extensão; com os trabalhos *Projeto K: um processo colaborativo na escola* (2023), que fala sobre a peça presente nesta monografia, e *O mago Mustafá: uma criação*

colaborativa na escola (2024), espetáculo desenvolvido pelos discentes que partiu do processo colaborativo, após a tentativa de montagem de uma dramaturgia ‘pronta’, sem sucesso. Ambos os trabalhos foram orientados pela Profa. Dra. Marina de Oliveira, trazendo um relato das experiências vividas com os alunos presentes nas oficinas de teatro no Colégio Pelotense.

Compreende-se que teatro é mais do que o exercício do ator na cena, e que se aprende também quando estamos na posição de espectador. Por este motivo, buscamos facilitar o acesso dos discentes do Colégio Pelotense nas apresentações de espetáculos promovidos pelo Centro de Artes, de acordo com as suas faixas etárias. Para isso, ao longo do tempo organizamos visitas das turmas do LADRA ao ambiente acadêmico, com o intuito de ver peças teatrais produzidas no curso de Teatro-licenciatura. As peças assistidas foram: *A maldição do Vale Sombrio*, *Galeria Cassandra* e *Alguém de Fora*. Facilitando a movimentação e o contato com a escola, o Prof. Joaquim Santos foi um aliado fundamental para que os alunos pudessem participar destes momentos de troca.



Fig. 2 e 3 – Na esquerda, o cartaz de *A maldição do vale sombrio*, direção de Moira Stein. Na direita, foto tirada do acervo pessoal do Prof. Joaquim em que mostra os alunos com os professores envolvidos na ação.



Fig. 4 e 5 – Na esquerda, cartaz da montagem *Galeria*, direção de Giselle Cecchini. Na direita, foto tirada do acervo pessoal do Prof. Joaquim com alguns alunos da oficina e as atrizes-professoras.

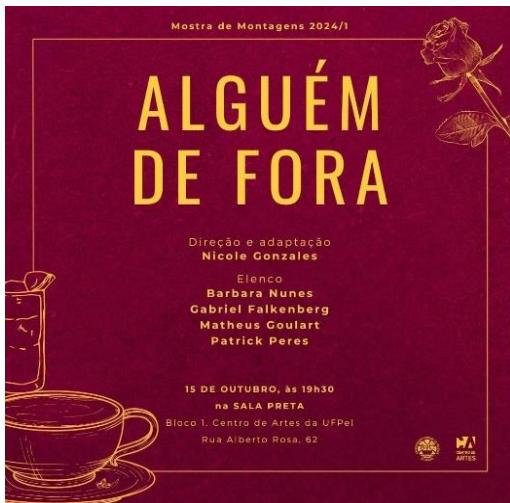


Fig. 6 e 7 – Na esquerda cartaz da encenação *Alguém de fora*, direção de Nicole Gonzales. Na direita, foto tirada do acervo pessoal do Prof. Joaquim com alguns discentes das oficinas e os professores envolvidos na ação.

O fato de alunos do projeto LADRA na escola terem tido acesso às peças produzidas pelo Centro de Artes evidencia a importância da extensão na comunidade. O diálogo e a troca entre estes ambientes propiciam o enriquecimento não só dos adolescentes, mas do espaço acadêmico, ao passo em que caminhamos em direção à formação de público e estimulamos novos ingressos ao espaço da faculdade; mostramos aos discentes que existem outras áreas e outros saberes tão importantes quanto aqueles adquiridos nas disciplinas da base curricular do Ensino Médio.

2.2 *O auto por elas - entre o coletivo e o colaborativo*

Após o fim do período remoto, iniciou-se a ação “Canibalizando *O auto da barca do inferno*” (2023), que investiga as possibilidades da construção de uma dramaturgia partindo de uma obra existente, pensando assim na canibalização em que ‘se devora’ a dramaturgia fonte e os seus signos, para transformá-la em outra a partir das vivências e repertórios pessoais dos participantes.

Como suporte teórico dessa ação, foram utilizados o *Manifesto Antropófago* (1996 – originalmente publicado em 1928), de Oswald de Andrade, a peça teatral de Gil Vicente, *O auto da barca do inferno* (2011 – publicado em 1517), a tese *A sampler como linha de fuga para uma dramaturga menor* (2021) de Virgínia Maria Schabbach, e o livro de Stela Fischer, já mencionado nesta monografia.

Oswald de Andrade (1996) traz a base para o discurso de canibalização e antropofagia, a partir da ideia de deglutiir uma obra inicial e digeri-la de tal forma que resulte em uma outra manifestação artística. Andrade escreve uma crítica à sociedade da época que replicava a cultura europeia, principalmente na arte, e aponta para um processo de transformar essas influências em algo original, uma “digestão” de ideias. Portanto, neste contexto, canibalização se alinha não ao literal de devorar a carne humana, mas sim de reinvenção e novos olhares para uma inspiração externa.

A ideia de *sampler* presente na tese de Virgínia Maria Schabbach conversa com a proposta, pois traz esse procedimento de criação de um texto teatral a partir de leitura, grifos, recortes e colagem de fragmentos de obras literárias. A autora descreve como uma forma de deslocamento que, quando atravessado pela experiência, traça um recorte singular que resulta em uma nova vida; neste caso, uma nova dramaturgia. “[...] Ao retirar o fragmento do seu primeiro, ele perde sua referencialidade, fica desnudo do sentido que o relacionava à narrativa da qual fazia parte, tornando-se amostra passível de ser combinada e recombinada” (Schabbach, 2021, p. 36).

Neste caso, a obra canibalizada é *O auto da barca do inferno*, de Gil Vicente, um auto religioso que questiona os tipos sociais, trazendo essas figuras para o juízo final, no qual os pecados entendidos pela religião cristã são expostos. Na proposta de canibalizar, não abandonamos a pauta da crítica e análise dos modelos impostos socialmente, principalmente os preceitos cristãos, mas trouxemos para a contemporaneidade. Assim, temáticas como a igreja, o machismo, o racismo, a

Igbtfobia, o empreendedorismo, os padrões de beleza, entre outros, entraram em debate para a construção dessa narrativa.

Iniciamos com um grupo de seis atuadores: Ana Laura Bianchini, Barbara Cruz Nunes, Leonan Fernandes da Costa, Marina de Lima Lopes, Nicole Pires Gonzales e a docente coordenadora, Marina de Oliveira; para a sonoplastia, o aluno da música Gabriel Miranda. Após uma leitura em voz alta do texto teatral *O Auto da barca do inferno* (2011), realizada no primeiro encontro da pesquisa, encaminhamos para a improvisação e criação conjunta de pequenas células de cenas, fortalecendo a visão do coletivo.

Ressalta-se que estávamos diante de uma criação coletiva, tendo em vista que era um método que não contava com uma figura que se responsabilizava pela tomada de decisões, e a todo momento havia um diálogo sobre o rumo da dramaturgia.

Na primeira metade de 2023, os encontros foram realizados todas as segundas-feiras das 17h às 19h, na sala 102 do bloco 2, do Centro de Artes da UFPel. Embora não contasse com uma estrutura fixa para o desenvolvimento da produção, o trabalho seguia uma ordem de alongamento e aquecimento corporal para evitar lesões durante a cena, explorávamos jogos teatrais que entraram na composição de algumas narrativas e, posteriormente, seguíamos para a improvisação de fato. Neste ponto, os momentos de improviso giravam em torno das discussões de grupo, ou seja, as construções das cenas eram resultado de experimentações baseadas em conversas sobre os desdobramentos do pós-vida.

Cada dia proporcionava uma nova experiência, já que íamos para a cena conforme a demanda surgia. Até onde foi possível chegar na criação, estabelecemos três cenas: *Coro dos atores*, *A narrativa cristã* e *A narrativa do vencedor*.

A proposta de formar um coro de atores foi trazida pela professora Marina, inspirada na obra *A exceção e a regra* (1990), de Bertolt Brecht, de onde retiramos algumas afirmações como “Nada deve ser considerado natural”, “olhem com estranheza”, “não naturalizem o que deve causar espanto”. As frases, exploradas em contexto de coro, seriam como uma abertura para o trabalho cênico, pois o grupo tinha preocupações sobre a interpretação do público acerca do que seria apresentado.

Na sequência das cenas, *A narrativa cristã* apresentava uma figura religiosa no comando de um culto religioso que tinha as presenças de uma anja chamada Coralina, uma diaba chamada Lilith, e um casal de humanos que faleceu, denominados João e Maria. A cena contava, de modo cômico, como o casal morre atropelado por um carro

que vendia ovos. Ao chegar no juízo final, eles encontram duas barcas: a barca do céu, onde se encontra a anja Coralina; e a barca do inferno, onde se encontra a diaba Lilith. Ao longo da trama, apontamos com humor a desigualdade das exigências sociais feitas para homens e para mulheres, pois no fim João ia para a barca do céu e Maria para a do inferno, mesmo com ‘pecados’ parecidos.

A *narrativa do vencedor* surgiu a partir de um estímulo trazido pela professora Marina, a partir de uma notícia de que um funcionário da empresa de Pablo Marçal havia morrido de ataque cardíaco após realizar uma maratona promovida pela empresa. A partir disso, debatemos sobre os *coachs* da internet, que induzem ao extremo aqueles que consomem os seus conteúdos. Através das suas palavras, o *coach* faz com que o seu ouvinte acredite que se não seguir este determinado modelo de vida será alguém fracassado em todas as áreas da vida. Pensando na estrutura da peça originária da pesquisa e na dualidade que ela contém, a cena em questão apresentava as seguintes personagens: *Coach* de liderança, Alma fracassada 1, Alma fracassada 2, Anjo de vendas e Advogado do diabo e era assim estruturada:

Formávamos um coro quando um grito de guerra era entoado pelo líder, transformando os antigos personagens em soldados de um pelotão do exército, que marchava e realizava partituras corporais coreografadas de acordo com os comandos do líder. O narrador nesta cena era o *Coach* de vendas que tinha o papel de apresentar os outros personagens e estimular a produção desenfreada dos vendedores. Neste quadro, buscamos criticar as figuras que alimentam o estado constante do ser humano produtivo, comparado a uma máquina, obtendo resultados, custe o que custar, mesmo que o preço seja a própria vida.



Fig. 8 e 9 - fotos tiradas em um dos encontros do grupo. Na imagem os participantes citados anteriormente: Ana Laura Bianchini, Barbara Cruz Nunes, Gabriel Miranda, Leonan Fernandes da Costa, Marina de Lima Lopes, Marina de Oliveira e Nicole Gonzales.

Rubens Rewald (1998) relata em sua dissertação de mestrado publicada no livro *Caos/dramaturgia* um processo semelhante com o que passamos na construção de *O auto por elas*. Antes, é importante situar um pouco do que é a pesquisa de Rewald que busca através do conceito de caos (ordem, desordem, complexidade, ruído, entropia etc), explorar uma forma de construção dramatúrgica, seja audiovisual ou teatral.

Ele descreve uma coisa interessante com relação aos ruídos e flutuações que foram comuns durante todo o nosso processo. “Ruído” são todos os eventos aleatórios à história do trabalho, como uma informação que inicialmente não faz parte do combinado, uma falha de comunicação, equívocos, tudo aquilo que não foi previsto. “Sua principal característica é a novidade”, por este motivo “[...] ocorre apenas no instante de sua incidência, pois num segundo momento ele é utilizado pelo processo como fator de organização, como informação passível de ser assimilada ou não” (Rewald, 1998, p. 32). Essa ocorrência de ruídos, promove a surpresa que desestabelece a ordem, causa novas discussões e, consequentemente, soluções para as perturbações que surgiram, isso faz com que a obra não tenha outra opção além de ir para um novo patamar.

Já as “flutuações” não necessariamente são aleatórias ao projeto, elas podem ser provocadas concomitante ao trabalho e isso prejudica o equilíbrio idealizado pelo grupo: um desentendimento entre os participantes, a reação de uma pessoa convidada a assistir, uma cena que causa desconforto etc. Nesses casos, os eventos são provocados pela vivência da construção criativa, ou seja:

uma flutuação pode ser um pequeno movimento que não afete o processo como um todo, ou então, pode impregná-lo de tal forma que o tire do equilíbrio, originando uma crise, e obrigando-o a se rearticular em um novo estado de equilíbrio, diferente do anterior (Rewald, 1998, p.32).

A flutuação também proporciona uma nova movimentação ao grupo, ao passo em que impede a sua estagnação e exige um novo posicionamento dos envolvidos. Dito isso, percebo que, em *O auto por elas*, tivemos o nosso primeiro ruído com a retomada do processo, em setembro de 2023: fomos surpreendidas pela desistência de alguns integrantes do grupo de seguir na pesquisa, o que resultou numa nova configuração do nosso elenco. Com a permanência de Barbara Nunes, Marina Ualtes,

Marina de Oliveira e eu, começamos a cogitar uma organização colaborativa em que a profa. Marina assumiria o papel de encenadora.

Com o elenco composto somente por mulheres, novas questões começaram a surgir com relação aos rumos da dramaturgia; cenas foram excluídas por serem inviáveis de serem realizadas sem parte do elenco e novas ideias surgiram, complexificando a criação, pois seguimos explorando a temática do pós-morte.

Neste ponto, é preciso compreender que existe uma diferença entre as formas organizacionais do processo colaborativo e da criação coletiva. Continuamos agindo em conjunto na lapidação da dramaturgia, entretanto, enquanto a via de ação no coletivo geralmente não busca figuras individuais responsáveis por aspectos cênicos, e almeja o debate em conjunto a todo momento do trabalho; a forma de criação colaborativa designa responsabilidades para os partícipes, ainda fomentando discussões e envolvimento ativo de todos, mas comprehende-se que nos momentos de impasse, alguém tomará a decisão que julga ser a mais proveitosa para o resultado final da apresentação.

Após alguns encontros depois da mudança de elenco, decidimos que a profa. Marina sairia da cena para atuar como diretora das três atrizes que permaneceram no grupo. A partir de novembro de 2023, seguimos ensaiando uma vez por semana, durante três horas; num primeiro momento nas quintas-feiras de tarde, no espaço do Núcleo de Teatro e, posteriormente, nas quintas-feiras de noite, na sala 64, no Laboratório de Práticas Pedagógicas, do Bloco 3 do Centro de Artes, ambos da UFPel. A designação das tarefas não foi percebida como autoritária, ela colaborou para que a dramaturgia tivesse partes importantes de todos os envolvidos no projeto. No caso de *O auto por elas*, partimos de experimentações realizadas pelas atrizes na prática da cena, enquanto a encenadora guiava o processo, e essa visão externa permitiu um olhar técnico que dificilmente seria possível levar em consideração durante o jogo, sem o olhar de fora. É importante que um trabalho teatral seja interessante para quem assiste, e a diretora foi uma facilitadora nesta configuração de construção cênica.

Em um processo em que a horizontalidade das relações é incentivada, é importante buscar o equilíbrio dos agentes da obra. Enquanto a figura do diretor não deve carregar a opressão de um ‘ditador’ que tem uma voz de comando autoritária, o ator não pode também ser visto como uma figura ‘intocada’ que pode escolher o que melhor lhe apetece. Precisa-se agir tendo em mente as regras que o grupo entrou em

consenso inicialmente, essas facilitam o resultado até um determinador comum coletivo.

Ao iniciarmos as improvisações, novas questões começaram a aparecer no trabalho, tendo em vista a diversidade de marcadores sociais dos corpos que compunham o grupo e que ficaram mais evidenciadas após a mudança de elenco. Falaríamos abertamente sobre questões raciais e de gênero? Esse seria o foco do grupo ao escrever a dramaturgia? As atrizes com lugar de fala tinham interesse nessas problemáticas? Após debates, experimentações e configurações diversas, percebemos que colocar os corpos femininos, preto e transsexual, com naturalidade e positivados de diversas maneiras para o público-alvo do trabalho (os adolescentes), já causaria um atravessamento que seria interessante para a recepção artística e percepção de mundo desses alunos-espectadores. Inspiradas em bell hooks (2013), entendemos o sentido de “multiculturalidade” como esta diversidade cultural que rompe com as paredes da sala de aula e adentra também no nosso discurso cênico, para reforçar a construção de um fazer teatral antirracista, antitransfóbico e antissexista.

Essa compreensão, em contato com a ideia de fortalecimento do grupo pelo processo colaborativo, nos colocou em outro patamar de criação, de modo que decidimos romper com a estrutura dramática tradicional de *O auto da barca do inferno*, em que observamos o momento de julgamento de uma alma na convenção de ‘bem’ e ‘mal’, para pensarmos numa dramaturgia epicizada. “Num teatro epicizado, mais narrativo, são introduzidas descontinuidade, distância, mensagens, reflexividade: perante a fábula que lhe contam, o espectador deve recorrer à razão” (Barbolosi e Plana *in Sarrazac*, 2012, p. 62). Ou seja, a partir do que o espetáculo opta por contar, cabe ao público decifrar os sentidos tendo em vista o seu repertório cultural pessoal e a sua capacidade de compreensão dos signos propostos pelos artistas; isto não enfraquece a narrativa, e sim abre novas possibilidades de compreensão da mensagem. A partir disso, é importante sistematizar algumas perguntas que estavam implícitas no processo:

- O que acontece depois da morte?
- Como criar uma dramaturgia a partir de um texto pré-existente?
- De que maneira mulheres criam narrativas cênicas?
- Qual o desenho de cena mais interessante para o público adolescente?

Durante o desenvolvimento do espetáculo, trabalhamos conjuntamente na criação das cenas a partir do improviso advindo de estímulos propostos pela diretora (com exceção da cena “Vida após a morte é conto de fadas para quem tem medo”, que ela escreveu em gabinete). O papel de encenadora propositiva, que se responsabilizou também pela dramaturgia, foi se materializando através de estímulos para a improvisação, como a já mencionada notícia sobre a morte do funcionário de Pablo Marçal; perguntas que foram respondidas pelas atrizes, através de texto, sobre o que cada uma delas espera no pós-morte; áudios de figuras religiosas, retiradas da internet; músicas como *Is this love*, de Bob Marley, que traziam um imaginário coletivo; trechos de Brecht etc. Marina de Oliveira foi a responsável pela direção e sistematização dos quadros em uma estrutura dramatúrgica escrita. Esta configuração reforça o que é relatado por Stela Fischer (2010) com relação a definição de responsabilidades dentro de um processo de criação colaborativa.

Patrice Pavis (2003) divide o conceito de dramaturgista, sendo uma espécie de ‘acompanhante’ do processo que está junto aos ensaios e organiza essas ideias em uma estrutura textual. É responsável por realizar pesquisas sobre a obra, intervir nos ensaios como um agente crítico, buscar referências para enriquecer a [narrativa](#) etc. Não se configura como alguém que apenas transcreve aquilo que está sendo dito na cena, mas que age conjuntamente com o espetáculo na dimensão do texto.

Joseph Danan (2010) compartilha em seu livro uma reflexão sobre definições provisórias do texto dramático. Inicialmente, ele elenca duas definições possíveis, sendo o primeiro sentido, essa arte que compõe as peças de teatro, e o segundo sentido, numa concepção mais atual, como discussões possíveis que atravessam o palco dessas narrativas.

A concepção um, de acordo com o autor, seria a “arte da composição das peças” (Danan 2010, p.12), que corresponde ao ato específico de construir as cenas numa estrutura textual escrita. Enquanto o “segundo sentido, dito moderno, para lá da diversidade das concepções e das práticas, eu proporia: pensamentos da passagem para o palco das peças de teatro” (p. 12), isso significa tudo aquilo que perpassa as decisões, os ensaios, as flutuações e as dinâmicas que configuram essa estrutura em desenvolvimento. Após observar as definições, destaco que a presente pesquisa reflete processos teatrais que giram em torno da segunda concepção, pois exploramos uma dramaturgia construída conforme o movimento prático do grupo.

Dada essas duas determinações, o autor acrescenta: “[...] Teremos de nos perguntar se estas duas definições chegam para cobrir o vasto campo da dramaturgia. Pode-se, desde já, supor que não” (p.12). Ou seja, ainda que traga como definição essa visão de dramaturgia, o campo dramatúrgico é vasto para ser somente isso.

Danan acrescenta que a ‘dramaturgia’ carrega duas palavras consigo, o drama e a ação. Quando entramos no curso de Teatro-licenciatura, passamos a compreender que uma cena se estabelece com uma ação e uma problemática, mesmo que interna, subjetiva, performática e/ou fora da linha cronológica tradicional. Neste sentido, unindo as duas definições antes levantadas, Jean-Luc Nancy propõe que a dramaturgia pode ser a “Organização do drama”, ou ainda, “[a] utilização do drama/ativação da ação” (2004, p.80, apud Danan, 2010, p.13).

O trabalho de desenvolvimento da cena se deu concomitante aos encontros. Após discussões sobre os quadros, partíamos para a experimentação e a partir do olhar da encenadora/dramaturgista explorávamos novas configurações, por exemplo: na cena *O além diverso e tecnológico* que as personagens são inteligências artificiais, fomos estimuladas a pensar em ações que remetessem a encaminhar, cancelar, andar, travar, seguindo a lógica da tecnologia para a criação dos personagens.

O que se seguiu foi uma dramaturgia criada por quadros, fictícios ou não, sobre as possibilidades do pós-morte. O texto não propõe uma única linha de raciocínio, já que buscamos explorar as transições para as cenas de diferentes formas levando em consideração que os quadros são independentes entre si; como é possível observar pelo nome de cada um:

Prólogo – Três bruxas descem na Terra
 cena 1 – As barcas do céu e do inferno
 cena 2 – O paraíso de Bob Marley x o inferno do capital
 cena 3 – O além tecnológico
 cena 4 – Nós amamos o Armandinho
 cena 5 – Vida após a morte é conto de fadas para quem tem medo
 Epílogo – Bruxas retornam para o cosmos

Inicialmente, pensamos no prólogo a partir das três Moiras, figuras da mitologia grega, que são conhecidas por serem as responsáveis pelos ‘fios da vida’, em que uma tece, outra cuida do fio para que ele não embole e a última, corta. Após uma conversa sobre as figuras, as atrizes foram convidadas pela diretora a construir uma partitura corporal com três ações que posteriormente foi compartilhada entre todas. A ideia foi formar um coro sincronizado com as ações físicas enquanto algumas falas eram destacadas para cada uma das partituras.

Conforme experimentamos a cena e construímos na intenção de chegar a um resultado interessante para todas, percebemos que as figuras das Moiras poderiam ser substituídas por três Bruxas, compreendendo que as últimas seriam mais próximas do imaginário tanto das atrizes como da plateia.



Fig. 10 e 11 – Fotos tiradas pelo discente do curso de Teatro-licenciatura, Eduardo Teixeira, durante um ensaio. Nesses registros aparecem as figuras das bruxas em seu momento inicial.

Essa mudança permitiu que uma coreografia aparecesse na entrada dessas figuras mágicas, em que era possível explorar ações como rir, lançar feitiços, mexer num caldeirão, voar na vassoura e dançar em roda. A todo momento jogando com a plateia e com as possibilidades dessa visita na Terra, o que trouxe maior dinâmica para o quadro.

(As bruxas realizam ações em coro, com objetos imaginários)

BRUXA 1 (*puxando uma corda*) – A Terra é redonda.

BRUXA 2 (*cortando com ferocidade um pedaço de carne*) – O ser humano é um grão de areia.

BRUXA 3 (*colhendo uma planta e jogando-a fora*) – Tudo o que nasce, morre.

BRUXA 1 (*espiando*) – O Sol é uma estrela.

BRUXA 2 (*vestindo um capuz depois de sacudi-lo*) – É a Terra quem gira em torno do Sol.

BRUXA 3 (*gesto de abrir e fechar mãos e braços*) – E você? Sabe o que vem depois?

(Oliveira, 2024).

Com a pergunta da Bruxa 3, elaboramos a primeira transição do espetáculo, em que ‘roubamos’, seguindo a ideia de *samplet* de Virgínia Schabbach (2021), um fragmento do personagem João Grilo da famosa peça de Suassuna, *O auto da compadecida* (1983 – publicado em 1955):

PASTORA - Eu sei! Eu sei o que acontece com quem cumpriu a sua sentença. Com quem se encontra com o único mal irremediável, aquilo que é a marca do nosso estranho destino sobre a terra, aquele fato sem explicação que iguala tudo o que é vivo num só rebanho de condenados, porque tudo o que é vivo, morre.
 (Oliveira, 2024).

Neste quadro, é possível identificar mais nitidamente a presença do texto que usamos de base, *O auto da barca do inferno*, de Gil Vicente. Uma cena que consideramos interessante ainda quando estávamos na criação coletiva e que passou pelo processo de transformação conforme as mudanças aconteceram. Embora não tenha as figuras do Anjo e do Demônio do texto vicentino, temos a Pastora que faz o papel de indicar e condenar os pecados na terra, designando de acordo com a sua doutrina quem vai para o céu e quem vai para o inferno.

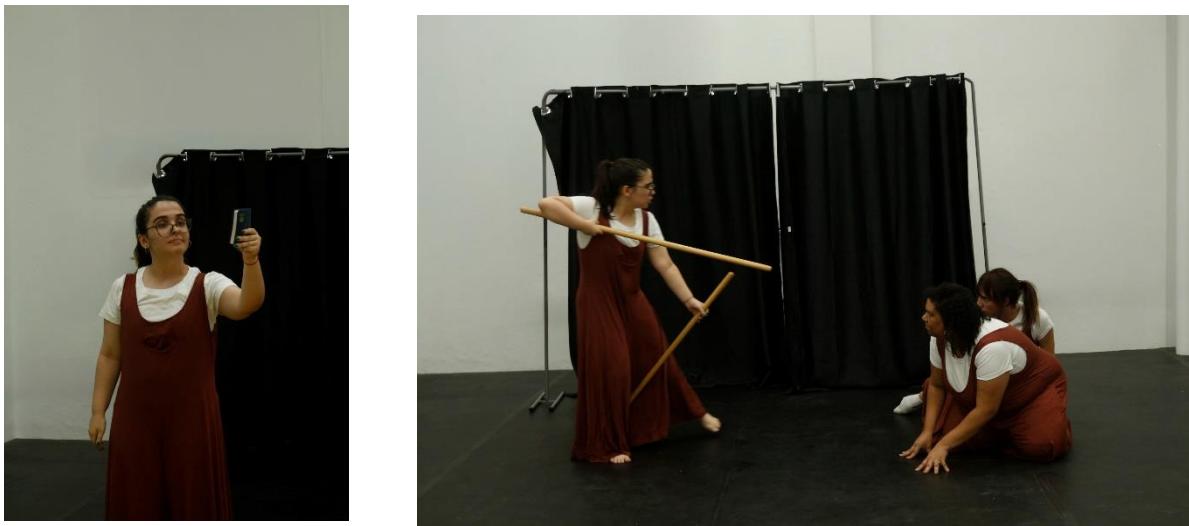


Fig. 12 e 13 – Fotos tiradas por Eduardo Teixeira. Os registros mostram aspectos da figura da pastora em seu discurso e no jogo com o outro.

Rewald descreve que “a memória do processo faz com que todas as versões do texto estejam vivas e não sejam simplesmente substituídas e esquecidas. Uma versão não elimina a outra. O que ocorre é uma atualização” (Rewald, 1998, p. 41-42). Nesse sentido, a frase alimenta a ideia de que o processo nunca é perdido, tudo aquilo construído em plethora criativa pode e deve se transformar de modo que floresça novas configurações para a cena futura. “A estrutura de um processo pode ser aproximada à de um palimpsesto, ou seja, o seu corpo guarda marcas de sua história, algumas plenamente visíveis, outras encobertas por camadas construídas ao longo do tempo.” (Rewald, 1998, p. 44). Além das mudanças necessárias no que havia sido produzido, também acrescentamos o momento do Quizz da fé, conduzido pela

Pastora, em que as fiéis são as concorrentes e precisam responder corretamente às questões para ganhar o grande prêmio da noite: um terreno no céu 2x2 com uma casa de material pré-fabricado para toda a família.

Buscamos na figura da pastora uma crítica aos modelos arcaicos e controversos comuns na organização de parte da Igreja Evangélica. Exemplifico com a seguinte passagem:

PASTORA – É pra glorificar de vez! Mas agora sem mais delongas, atenção para a primeira pergunta: Qual era a imagem de Jesus?

LÚCIA – Fácil, negro.

TERESA – Travesti?

PASTORA (*tendo um acesso de riso incontrolável*) – Não, senhoras. Faltou leitura da Bíblia, hein? Jesus na verdade (*didática*), de acordo com os nossos estudos aprofundados do livro da verdade, cientificamente comprovados, Jesus Cristo era branco, baixo e tinha o cabelo preto (*a Pastora faz, na verdade, uma autodescrição*).

LÚCIA – Ah... tá bom, só falta agora a senhora dizer que ele usava óculos?

PASTORA – Ah... exatamente. (*irônica, fazendo menção aos próprios óculos*) Ele tinha um problema de visão e usava óculos. Muito obrigada pela observação, irmã.

(Oliveira, 2024).

Neste ponto, identificamos como um momento de trazer à tona os marcadores sociais das atrizes de forma leve ao mesmo tempo em que a reação da Pastora deixa explícita a improbabilidade de (na percepção dela) esses corpos serem semelhantes ao de Jesus. Entretanto, a resposta para a pergunta é, na verdade, uma descrição de aspectos que a própria pastora possui: branca, baixa, com cabelos pretos e um problema de visão que torna necessário o uso de óculos. Este fragmento traz à tona a visão presente na doutrina da Igreja evangélica como um todo, do salvador como um homem, branco, de olhos azuis, descartando qualquer especulação sobre um corpo não padronizado.

Em *O paraíso de Bob Marley x o inferno do capital*, Vida Vidal, uma professora de reiki, é a responsável pela segunda quebra do espetáculo

VIDA VIDAL - Não, não pode ser possível gente, comprar um lugar no céu? Como assim? Então a gente batalha, batalha em vida, morre e ainda tem que pagar pra ir pro céu? Não faz o menor sentido.

(Atrizes 1 e 2 congelam)

VIDA VIDAL - Eu sou Vida Vidal, professora de reiki. Seja bem-vindo ao meu, e agora ao nosso Universo particular, ao mundo visto por lentes cor de rosa. Sou canceriana, com lua em escorpião e ascendente em peixes. O que você acha disso? Muita água, não é mesmo? Sou sensível, emotiva, intensa e apaixonada pela vida, como o meu próprio nome diz, Vidal. Sou movida pelos meus sonhos e o Reiki é a minha ferramenta de elevação espiritual. Sou amante da vida e acredito no poder de “co-criarmos” junto ao Arquiteto do Universo.

(Atrizes 1 e 2 descongelam)

VIDA VIDAL - Eu imagino a vida pós a morte mais.... sei lá... leve, tipo assim (*música Is this love, de Bob Marley. As personagens fazem movimentos lentos, se abraçam, curtem o sol, tocam tambor, fazem yoga, jogam bola e depois deitam para descansar, curtindo o som.*) (Oliveira, 2024).

Através do estímulo sonoro *Is this love* (1978) de Bob Marley, fomos transportadas para uma visão de paraíso em que as atrizes estão em paz e alegria completa no contato com a natureza enquanto tocam tambor, tomam banho de sol, fazem yoga e jogam vôlei. Todas as ações dessa cena são realizadas com objetos imaginários e em câmera lenta, o que transmite a sensação de universo não cotidiano. Passado o momento de positividade extrema, as personagens se encontram em um relaxamento profundo enquanto Vida Vidal questiona sobre a possibilidade do ‘inferno’.



Fig. 14 e 15 – Fotos tiradas pelo discente Eduardo Teixeira do momento do paraíso.

A cena é imediatamente rompida para o caos deste outro lugar, a reikiana se transforma em uma empresária que humilha as duas funcionárias condenadas ao estado de ‘venda eterna’. Nesse momento, aproveitamos elementos da cena “A narrativa do vencedor”, feita anteriormente. Enquanto tentam vender um terreno no céu para a plateia, com juros exorbitantes e entrelinhas maldosas no contrato, elas precisam se manter em constante movimento, para isso fazem polichinelos, levantamento de pesos de formas diversas, corrida estacionada etc. Conforme a chefe

vai aumentando os xingamentos e provocações, elas vão aumentando a velocidade e o desespero por bater a meta estipulada; ao alcançar o objetivo, depois de todo o esforço, recebem a notícia de que ele foi duplicado. Volta-se para a correria e o trabalho exaustivo enquanto a chefe anuncia que o tormento seguirá por toda a eternidade.

No cansaço extremo, uma das funcionárias discorda desta visão opressiva e a cena é transformada. *O paraíso de Bob Marley x O inferno do capital* foi a narrativa que menos mexemos durante o processo, pois desde a primeira improvisação chegamos em um resultado satisfatório que equilibrava o humor, a temática do espetáculo e o ritmo do quadro.

Na continuação, temos o rompimento da situação de exploração entre a empresária e as funcionárias com a ‘Mãe da Diversidade’, nome que apareceu na criação através de uma conversa sobre os marcadores sociais das atrizes do grupo. Na discussão, Barbara Nunes se anunciou, em tom de brincadeira, como a Mãe da Diversidade, ao afirmar-se como uma mulher negra, gorda, umbandista e bissexual. Esse acontecimento pode ser compreendido como um “ruído” do processo que surgiu de maneira engraçada em uma conversa paralela entre as participes do espetáculo. O diálogo extra cena trouxe de modo espontâneo uma ideia que foi aprovada pelo grupo e incluída na dramaturgia, que passou a contar com a presença da Mãe da Diversidade em um dos quadros.

Aos poucos fomos percebendo que cada uma das atrizes passou a ter um momento de apresentação de alguma personagem sua, sendo a Mãe a figura escolhida por Barbara. Para se apresentar, a Mãe da Diversidade canta um rap que surgiu na criação de um vídeo que a própria atriz gravou na plataforma *Tiktok* anos atrás. Os versos, escritos por Ju MC Kenzie, repercutiram nas mídias pois uma série de mulheres que se identificavam com a letra da canção, incluindo Barbara Cruz, gravaram as suas performances dublando com o som original, que tinha os seguintes versos: “Olá, eu sou gordinha mas deixa eu te falar, não vou emagrecer só para te agradar”. Nesta cena, temos o seguinte rap, desenvolvido em mais um processo de canibalização em que nos apropriamos da música original e demos vida para uma nova configuração cantada pela Mãe, enquanto as duas outras atrizes produzem com a boca a batida que conduz a canção:

MÃE DA DIVERSIDADE –
Olá, eu sou a mãe da diversidade,

mas deixa eu te falar quem sou de verdade.
 Mulher negra, gorda e bissexual,
 E não vou me moldar pro seu ideal.
 E se eu mudar, foi porque eu quis.
 Esse corpo é meu então não mete o seu nariz.
 Sou bem resolvida, meu corpo é perfeito.
 Se tem algo feio aqui, é o seu preconceito.
 (Oliveira, 2024).

A Mãe da Diversidade afirma temer um pós-morte que se assemelha ao nosso mundo automatizado. Com a deixa, as atrizes se curvam ao chão e iniciam a transição para *O além tecnológico* em que os personagens são baseados na Inteligência Artificial (Alexa, Siri e Google) responsáveis por encaminhar e ‘julgar’ as almas de acordo com sua vida nas redes sociais. Combinadas as ações e vozes fragmentadas e robóticas, as personagens calculam o destino de Maria Eugênia e Zé *Low Profile* (uma pessoa que não tem uma vida virtual ativa). Nesta configuração, a Alexa é a inteligência maior, que é auxiliada por Siri e Google que recolhem os dados e calculam o destino das almas para pastas controladas. Maria Eugênia, vítima de feminicídio, é uma mulher preta e mãe solo de dois filhos, sua atividade online girava em torno dos animais e de sua família.

ALEXA – Ei, Siri. Calcular destino Maria Eugênia.
 SIRI – Ok. Calculando destino Maria Eugênia. O destino de Maria Eugênia está salvo na pasta “almas”, barra pasta “mulheres incríveis”, barra pasta “feminicídio” e ocupa o total de 15,0000001GB.
 (Oliveira, 2024).

Assim que uma alma é encaminhada, outra chega. Pela falta de atividade de Zé *Low Profile*, as inteligências não são capazes de avaliar sua presença, por este motivo acabam por colapsar. Essa cena, dentre todas as outras, se mostrou a mais complexa de chegar a uma harmonia dramática; anteriormente o quadro contava com mais almas, mas conforme ensaiamos fomos percebendo uma falta de ritmo, um desconforto, as falas se perdiam mesmo durante o improviso. Com o corte de fragmentos extensos, encontramos algum conforto com a temática mesmo que a cada ensaio a gente presencie uma sensação diferente com a cena. Aqui temos um exemplo claro de flutuação, já que durante a experimentação do quadro, o desconforto gerou um desequilíbrio com relação ao sentimento das atrizes na cena, o que resultou na necessidade de transformação dela.



Fig. 16 e 17 – Fotos tiradas pelo discente Eduardo Teixeira do momento das inteligências artificiais.

Em contraste, *Nós amamos o Armandinho*, cena que vem após *O além tecnológico*, criou-se de maneira fácil e espontânea. Partimos de um momento descontraído pré-ensaio em que tocamos um violão (sem nenhuma das atrizes de fato saber tocar), e fomos para a improvisação. Percebe-se como esses ruídos foram compondo a estrutura cênica do espetáculo, e se tratando de uma dramaturgia que almeja a comédia, é importante que o material seja leve e de certa forma divertido também para as participantes da cena. Durante todo o momento, o processo foi direcionado pelo olhar de fora da nossa encenadora, contando com o modo como as atrizes respondiam naturalmente àquelas situações.

Após as improvisações, a cena foi se estruturando com três adolescentes que, durante o intervalo da escola, estão discutindo sobre uma prova de recuperação que terão que fazer, até avistar Augusto; naquele momento tudo é esquecido e somente ele passa a ser a atenção do grupo. Na intenção de chamar a atenção do menino, elas decidem fazer uma performance de voz e violão da música *Outra vida* (2008), do cantor gaúcho Armandinho. A tentativa não causa efeito e o Augusto vai embora, mas manda uma mensagem para informar que a tão temida prova foi cancelada pois o pai da professora faleceu. A notícia é o mote para que uma conversa se inicie no grupo:

MARI - Gente, ele descansou. Tá em paz.

NICK - Será mesmo que ele descansou? (*Nick põe a cabeça no colo de Babi*)

MARI - Eu acho que sim, gente. A gente morre e a gente descansa. Um pouco, pelo menos.

BABI - A minha vó, ela era benzedeira. E ela sempre me contava essa história. Ela dizia que quando a gente morrer, a gente vai pra uma floresta, verde, bonita, cheia de ervas medicinais. E lá a gente toma um banho de ervas, descarrega e, depois os orixás nos levam pra uma outra cidade. Tipo, aquele filme *Nosso lar*,³ Chico Xavier, sabe?...essas coisas, a minha vó acreditava.

MARI - Ah, da hora, da hora.

BABI - E pra ti?

³ Filme brasileiro de 2010, escrito e dirigido por Wagner de Assis.

MARI - Ai, Pra mim eu acho que... a gente renasce na mesma vida, sabe? Tipo a gente se repete na mesma vida, só que tendo escolhas diferentes, tipo, nessa vida eu atravessei a rua, né? na próxima eu vou ficar na calçada, sabe? (Oliveira, 2024).



Fig. 18 e 19 – Fotos tiradas pelo discente Eduardo Teixeira no momento da cena *Nós amamos o Armandinho*.

Neste fragmento, é possível observar novas convicções sobre o que acontece no pós-morte de acordo com outras religiões, a partir da visão das personagens Babi, Mari e Nick. Babi é influenciada pela ancestralidade da vó, benzedeira, voltada para uma religião de matriz africana. Mari acredita na ideia de renascimento que permite novas experiências numa mesma vida, o que se assemelha às ideias do espiritismo. Essa cena foi pensada para ser uma ponte de ligação para a cena seis *A vida após a morte é conto de fadas para quem tem medo*, pois enquanto Mari e Babi falam suas perspectivas, Nick interrompe o diálogo para dividir com as amigas uma preocupação de que não existe nada depois, apenas o vazio (gancho para a temática científica); referindo-se a uma entrevista que ela viu na televisão. Assim que ela faz menção à entrevista, uma vinheta de telejornal é escutada e as atrizes transformam o espaço.

Agora, as adolescentes se transformam em uma âncora de jornal, uma repórter e a entrevistada da noite, uma renomada cientista doutora em astrofísica que ganhou um Nobel e vai contar um pouco sobre a sua pesquisa.

REPÓRTER (*sem jeito com a pergunta da âncora, reformulando melhor*) – Dra. Sirius, agora conta um pouco pra gente... a dra. acha que as descobertas todas no campo da astrofísica podem dar alguma pista sobre o que pode existir depois da morte?

DRA. SIRIUS (*com propriedade*) – O mais provável é que não exista nada.

REPÓRTER (*constrangida e assustada*) – Como assim... nada?
 ÂNCORA – Jesus amado, que doida! (*se recompondo, para o telespectador*)
 Ai, que curioso o temperamento da dra. Sirius, como é brincalhona...
(achando melhor finalizar) Bom, obrigada pela sua participação, Eliana. Boa noite pra vocês. Agora vamos encerrando por aqui...
 REPÓRTER (*interrompendo*) Peraí, eu tenho uma última pergunta, dra. (*tentando uma saída mais esperançosa*) De acordo com as suas pesquisas então, não há nenhuma luzinha no fim do túnel?
 DRA. SIRIUS (*enfática*) – Na minha opinião, a vida após a morte é conto de fadas para quem tem medo.
 REPÓRTER – Oi?
 (Oliveira, 2024).

A frase roubada do astrofísico Stephen Hawking “A vida após a morte é conto de fadas para quem tem medo”⁴, faz uma referência ao que Hawking pensava ser o que acontece depois da morte: nada, e que confiar numa preservação de consciência, na opinião dele, é apenas tentar fugir do inevitável medo da morte. Essa cena foi a única escrita previamente, um trabalho realizado pela encenadora que não partiu de uma improvisação prática na sala de ensaio. Aprovada pelo grupo, entendemos o tema como importante por abarcar também essa possibilidade de fim.

No epílogo, as bruxas retornam e enquanto vestem as capas algumas falas de pessoas de crenças diferentes como o pastor Edir Macedo, a Ialorixá Adna Santos, a monja Coen Rōshi e o indígena Ailton Krenak são ouvidas. Na intenção de mantermos a ciclicidade tal qual o ciclo natural da vida de nascer, crescer e morrer, retomamos a cena inicial, só que no efeito reverso, com as bruxas executando as mesmas ações, na ordem inversa, e indo embora.

O auto por elas foi apresentado como ensaio aberto na Mostra de Teatro para as Escolas, evento organizado pelas professoras Andrisa Kemel Zanella e Yaska Antunes, em março de 2025, nos espaços do curso de Teatro-licenciatura da UFPel.

⁴ Conforme matéria de 2011 que comenta uma entrevista de Hawking ao *The Guardian*: <https://www.terra.com.br/byte/ciencia/hawking-vida-apos-a-morte-e-conto-de-fadas-para-quem-tem-medo.c4388116492da310VgnCLD200000bbcceb0aRCRD.html>.



Fig. 20 e 21 – Folder da Mostra de Teatro para as Escolas e foto da plateia do ensaio geral de *O auto por elas*

Na ocasião, escolas da região de Pelotas/RS foram trazidas para dentro do ambiente acadêmico no intuito de compartilhar os processos realizados pelas disciplinas e projetos do Teatro.

Ao fim da apresentação de *O auto por elas* para alunos do período noturno, organizamos um debate sobre o que foi visto. A recepção do público foi positiva, conseguimos estabelecer um diálogo atento para as possíveis problemáticas do texto, principalmente com relação à cena que critica parte da igreja evangélica. Fomos alertadas por alguns docentes de que alguns grupos religiosos poderiam se ofender, entretanto fomos incentivadas a seguir o trabalho com a proposta de realizar mediações sobre o tema antes e depois do contato com as instituições de ensino.

2.3 Projeto K: uma festa fora de controle

Assim como a maioria das pessoas que entram no curso de Teatro-licenciatura da UFPel, fui atraída pela paixão pelos palcos, pois já tinha alguma experiência com teatro desde a infância. O mesmo não acontecia com relação à experiência docente, que parecia algo distante para mim como profissão. Mas foi também nas possibilidades que o projeto LADRA me proporcionou, que tive meu primeiro contato com a escola, no ano de 2022, e confesso que a identificação foi imediata. Após isso, quando desejava me afastar (por motivos diversos) eu me via de novo na posição de professora. Assim, descobri o prazer de estar ministrando uma aula de teatro. A sensação de compartilhar o saber e a paixão pela arte me atravessou de maneira que mudou completamente a minha trajetória e foco acadêmico.

No primeiro ano do projeto LADRA no Colégio Municipal Pelotense, estive acompanhada pelas colegas de curso Barbara Nunes e Luiza Louzada, pela coordenadora Marina de Oliveira e em parceria com o professor mediador Joaquim Santos. Buscamos o estímulo e conhecimento do fazer teatral através dos jogos teatrais sistematizados principalmente por Viola Spolin em *Jogos teatrais: o fichário de Viola Spolin* (2008). Este material foi a base sobre a qual estruturamos o nosso formato de aula, contemplando alongamento, aquecimento corporal, jogos teatrais e improvisação, modelo que exercitava o que queríamos construir com os alunos.

Conforme os encontros passaram, surgiu a demanda de uma apresentação no final do ano letivo, com intuito de divulgar a existência e funcionamento do projeto. Com essa necessidade, o Colégio Pelotense foi palco de grandes realizações, mas também de grandes desafios que motivaram a presente pesquisa, pois tivemos um processo de constantes reflexões que eu não havia ainda experimentado no fazer teatral.

Vale levantar neste momento a discussão de como o ambiente escolar costuma enxergar o teatro a partir de uma produção cênica geralmente apresentada no final do ano. Neste caso, a proposta era divulgar a existência do projeto que estava sendo retomado em caráter presencial, então seria possível compartilhar com a comunidade um momento de aula aberta ou possibilidades outras que surgissem no coletivo. Em nenhum momento fomos ‘obrigados’ a optar pelo espetáculo teatral como conhecido. Entretanto, levamos em consideração que existe uma expectativa por parte dos discentes e professores mediadores com relação ao momento do palco, do

compartilhamento da experiência através de uma produção artística. Não por acaso, observamos que os exercícios de improvisação na cena eram os mais ansiados.

Projeto K: uma festa fora de controle, como nomeamos a dramaturgia, foi criada em 2022, configurando-se como uma construção colaborativa realizada nas aulas de teatro da escola. Ela contou com a participação de 15 discentes do turno da manhã, dos nonos anos do Ensino Fundamental até os terceiros anos do Ensino Médio. Eles fizeram as oficinas de teatro no contraturno das aulas, nas sextas-feiras das 15h às 17h. As aulas aconteceram nos auditórios externo e interno, abrangendo uma faixa etária que variou dos 13 aos 18 anos.

Inicialmente, a proposta partiu do que seria a vontade comum para o grupo e pensamos em buscar peças teatrais conhecidas para trabalhar. Entretanto, conforme a ideia surgiu e foi tomando corpo, engajando com animação os participes, optamos por criar colaborativamente a dramaturgia que seria apresentada.

O tema da dramaturgia foi escolhido conjuntamente, pois intencionamos que todos os atores estivessem trabalhando ativamente na temática. O objetivo foi o aproveitamento máximo da ação, tendo em vista que, para grande parte dos alunos, aquela se configurava como a primeira experiência de subir ao palco para apresentar uma composição na frente de um público.

No momento em que estabelecemos o trabalho no viés colaborativo, começamos a desenvolver a criação dos personagens. Em suma, trabalhamos com três exercícios que contribuíram para construir e fortalecer a narrativa das figuras ficcionais que surgiram durante os encontros. Antes deste momento, já havíamos pedido para que pensassem em possíveis figuras ficcionais para o espetáculo.

O primeiro exercício partiu de uma atividade simples e conhecida nas oficinas de teatro: a caminhada pelo espaço, em que os comandos são andar por aquela área delimitada percebendo o corpo, o colega, o ambiente e os espaços vazios. Inicialmente pedimos que caminhassem normalmente, pois cada pessoa tem a sua própria maneira de caminhar. No segundo momento, a proposta era observar e reproduzir a caminhada dos colegas, e a partir deste movimento explorar distintas possibilidades do simples ato de ‘andar’, para escolher o que cabia ao seu personagem que, até então, estava somente no campo do pensamento.



Fig. 22 – Foto tirada pela profa. Marina de Oliveira durante exercício com a turma.

Destaco um dos alunos, que estava chegando naquele momento na oficina, logo não contava com um personagem pensado e definido, mas que encontrou, apenas pensando na caminhada durante a exploração, um estereótipo do menino nerd dos filmes americanos. Este, posteriormente, foi um ganho para o processo.

O segundo exercício, após a definição corporal dos tipos, foi a ficha da personagem, na qual pedimos coisas simples, como: nome do personagem, idade, classe social, características físicas, hobbies e personalidade. Logo após o preenchimento, foi proposta uma entrevista com essas figuras, na qual as professoras guiavam o interrogatório. Neste momento, a grande maioria dos alunos já havia criado um desenho possível para os seus personagens. Os demais, que ainda não tinham decidido se permaneceriam com o primeiro esboço, foram orientados a refazer a ficha em casa, pensando em personalidades famosas que eles conheciam, para que em um próximo encontro as diretoras pudessem realizar uma nova entrevista. Ao fim deste exercício, ficaram estabelecidos os seguintes personagens: uma digital influencer, dois policiais (sendo uma tranquila e outro incisivo), dois rockeiros valentões, irmãs gêmeas ‘patricinhas’ (mais um estereótipo tirado do audiovisual), um nerd (o exemplo citado anteriormente no exercício da caminhada), uma organizadora de eventos, uma fotógrafa, um hippie, uma cartomante, uma florista, uma górica e uma crente.

Miriam Rinaldi (2006), em uma publicação denominada *O ator no processo colaborativo do Teatro da Vertigem*, relata um aspecto interessante sobre a diversidade dos tipos envolvidos na cena. Inicialmente, identifiquei como um problema

a pluralidade das personagens que foram aparecendo, pois parecia impossível fazer a costura disto para o discurso cênico. Entretanto, respeitando a vontade daqueles que estavam atuando percebemos que essa diferença foi uma força motriz para as discussões e reflexões que se revelaram fundamentais para o resultado apresentado. “A diversidade é, portanto, um dos critérios mais relevantes na produção de materiais” (Rinaldi, 2006, p. 138), e permitir que se faça a vontade do ‘eu’ na cena, fortalece o discurso de autonomia e identidade dos agentes da ação.



Fig. 23 - Foto tirada durante o interrogatório, no auditório interno do Colégio Municipal Pelotense.

O terceiro e último exercício, após a estrutura encaminhada desses personagens, foi uma cena de improviso em um clube com piscina, em que estabelecemos no espaço cênico cada parte do ambiente e os alunos interpretando os seus personagens foram convidados a entrar e improvisar com os demais colegas de palco. Vale ressaltar que o espaço era imaginário e que as entradas eram individuais para observar as peculiaridades destes seres. O objetivo do exercício era entrar em cena, fazer uma ação e interagir com outros partícipes, ou seja, criar uma situação, resolvê-la e sair de cena. Com essa proposta de jogo intencionou-se o desenvolvimento da capacidade de improvisação e interação entre os personagens, facilitando a consciência do jogo cênico no dia e ao decorrer da lapidação do espetáculo.



Fig. 24 – Foto tirada no momento da apresentação dos discentes. Nela podemos identificar os personagens e o espaço definido.

Após a definição dos personagens, começamos a construção do texto fazendo conexões dessas figuras para colocar na cena para a prática em si. Abordou-se um princípio que Stela Fischer (2010) descreve, segundo o qual o ator é entendido como “co-autor” da dramaturgia. Neste estado instauramos uma atmosfera de horizontalidade, de modo que os discentes se sentissem encorajados para expor suas ideias e participar ativamente na composição da cena, enquanto as docentes-encenadoras realizavam a tomada de decisão levando em consideração a visão de fora do espetáculo.

Adélia Nicolete (2011) descreve que o trabalho de dramaturgia acontece antes dos ensaios, pois se faz na pesquisa e nas propostas iniciais, para em um segundo momento, desenvolver a escrita de palco. Este método é compreendido como experimentações analisadas, observadas, selecionadas, adotadas ou recusadas, para que seja possível a construção e lapidação da narrativa. Se partíssemos de uma obra pré-existente, estaríamos envolvidos no processo de adaptar, comparar as versões existentes, encenações antes feitas, fazer pesquisa do autor, da época etc.

Neste caso prático, o desenvolvimento se deu da seguinte maneira: lançamos uma provocação, uma cena, uma situação, e os atores foram convidados a entrar no ambiente cênico e improvisar; não esquecendo das orientações dadas de antemão, já que é preciso que, mesmo em ação livre no ato de improvisação, eles se atentem ao que foi proposto para que tenham um caminho para trilhar na composição. E só avaliando, analisando e fazendo cortes quando necessário nessas improvisações, é que se pode começar a desenhar uma dramaturgia.

Os atuadores que estavam dispostos e confiantes para falar em cena (que não consistia no grupo completo) foram convidados a improvisar e, logo após, escrever a sua produção para que em seguida viesse o trabalho de lapidação e estruturação da dramaturgia. A dramaturgia produzida girou em torno da vontade dos alunos de explorar a temática da investigação criminal. Ficou decidido que a trama se estabeleceria da seguinte maneira: uma influencer resolve dar uma festa para comemorar o seu aniversário. Durante a confraternização a própria aniversariante é assassinada. O culpado é um mistério, sendo assim, dois policiais são acionados e passam a investigar o crime. Ao todo criou-se sete núcleos de cena, sendo eles: a entrada e apresentação desses personagens, quatro interrogatórios, uma investigação e o destaque no fim para a conclusão do mistério.

O primeiro contato da plateia com os personagens teve a intenção de trabalhar com o caos de ter coisas acontecendo simultaneamente; com exceção dos policiais, que estavam sentados no meio do público, os tipos estabelecidos tinham tarefas e interações possíveis com atores e espectadores para que em todo o canto houvesse algo interessante para olhar, até que em um certo momento todos deveriam se encontrar na frente do palco, onde foi estipulado que seria a casa da aniversariante. Nesta primeira organização, foi possível identificar como aquelas pessoas se comportariam nesse ambiente de festividade.

Após um tempo de festa, a música para e o corpo da aniversariante é encontrado morto no chão. Antes que pudesse acontecer uma comoção maior, os policiais, Fábio e Bruna, aparecem do meio da plateia e avisam que a partir daquele momento, estamos tratando de uma cena de crime, e todos são suspeitos.

As cenas de interrogatório foram construídas de modo que não ficasse óbvio para a plateia quem havia cometido o crime, ou seja, a cada personagem que tinha contato com o policial, ficávamos sabendo de uma perspectiva diferente aquilo que havia acontecido na noite do crime. Na cena dois, com os personagens Kamazo e Anarkhon, meninos de estilo *punk* aparecem os primeiros elementos da trama, em que um apagão acontece na hora da morte e fica claro que, por este motivo, não há como distinguir o que de fato aconteceu.

BRUNA: Ok, ok (*tentando acalmar o clima depois do tapa. Fala com calma*) mas vocês não viram nada? Tipo, alguma pessoa perto dela na hora da morte.

KAMAZO: Olha, não dava para ver direito por conta do escuro.

ANARKHON: Mas deu para ver uma silhueta de mulher com cabelos compridos atrás dela, como se ela tivesse sendo sufocada.
 BRUNA: Ok (*anotando no bloco de notas*) algum suspeito?
 KAMAZO: Tinha uma pessoa que mexia com plantas, essas coisa esquisita de erva, e uma mulher que mexia com cartas...bem suspeitas.
 ANARKHON: Sem contar as irmãs que morriam de inveja dela por ter mais fama e tal.
 FÁBIO: Ok conseguiram me convencer sobre isso. Agora saiam da minha sala.
 (Gonzales, 2022).

Durante o depoimento, eles citam um amigo que também estava na festa, então Leônidas é chamado em seguida. Nessa cena três é possível compreender a confusão gerada naquela noite, quando o menino tímido descreve uma cena completamente diferente da que foi narrada anteriormente.

FÁBIO: Tá bom, tá bom (*dá dois tapinhas no topo da cabeça de Leônidas*), e você viu como a jovem morreu?
 LEÔNIDAS: É, eu não queria falar pra ninguém pra não correr o risco de...né, eu ser o próximo. Mas eu vi aquela... eu não me lembro o nome, aquela drogada, ela chamou a Carol falando que tinha algo pra dar pra ela, que ela ia aproveitar a festa duas vezes mais, então ela levou até a mesa (*as meninas seguem no centro*) e puxou da bolsa dela várias coisas. (*percebendo que elas não se moveram*) Não, eu disse que era na mesa (*elas andam até a mesa*) a Carol não gostou muito da ideia na hora, mas ela falou que não ia dar nada, o efeito passa rapidinho. Então ela tomou, e ela ficou muito tonta, mal conseguia andar, só que aí ela não queria que a festa acabasse então ela tentou voltar a dançar, mas depois de um tempo...aconteceu.
 (Gonzales, 2022).

Além disso, destaco na fala de Leônidas uma solução dramática que usamos para manter o interesse do público. Ao invés de narrativas paradas, sem ação, optamos por contar as histórias de forma prática no palco, como se estivéssemos retrocedendo até a noite do crime. Então, enquanto os personagens contam suas versões dos acontecimentos, aquilo de fato acontece aos olhos do público, possibilitando o jogo com os atores no fundo do espaço da delegacia, e as maneiras de explorar o passado e o presente acontecendo simultaneamente no espetáculo.

O terceiro depoimento é dado por Mia, a organizadora daquele evento e amiga íntima da mulher assassinada. Uma menina atrapalhada, mas obcecada por sua função, ela demonstra estar abalada pelos eventos da noite embora seja a primeira que apresenta uma narrativa coerente de fato. Conta que estava conversando com uma cartomante convidada da festa, quando recebeu o aviso

MIA: Ok. E a festa, o que a senhora está achando?

ROSALINDA: Até o momento, muito boa. Mas prepare-se, pois algo vai acontecer.

Rosalinda sai antes que Mia possa perguntar o que vai acontecer.

MIA: Então eu fui correndo em direção à Carol, tentando avisar pra ela, mas eu não consegui porque tinham pessoas demais ao redor dela. E então (*ela chora*) a luz apagou.

FÁBIO: Mas espera aí, você estava perto da vítima no momento do crime então. Conte pra nós o que viu!

MIA: Por conta do apagão, não era possível ver quase nada do que estava acontecendo. Mas acredito ter visto alguém, com o mesmo perfil da cartomante, empurrando a Carol. Acho que quando ela caiu, bateu a cabeça no chão, e o impacto da queda a matou. (*ela volta a chorar*)
(Gonzales, 2022).

O que nos levou para o último interrogatório, com Rosalinda, citada anteriormente. Uma figura excêntrica e misteriosa que carrega aspectos culturais do povo cigano em suas vestimentas. Essa personagem é a primeira a de fato responder os comentários grosseiros do policial que lidera a investigação, o que causa embate entre os dois. A cartomante, como uma figura mística, mostra em diversos momentos um conhecimento maior sobre o que de fato aconteceu, alertando e até mesmo causando dúvida para os policiais.

BRUNA: Tudo bem, tudo bem. Não precisa falar, só conta pra nós quem teria motivos para cometer esse ato terrível?

ROSALINDA: Como já disse, aquela garota alegre me intriga bastante. Sinto que ela tem alguma amargura com a vítima, meus sentidos nunca falham. Em algum momento durante as fotos, ela parece ter deixado a menina atordoada de propósito com o flash, para que ela pudesse bater com a câmera pesada na cabeça da vítima.

FÁBIO: Obrigado, Sra. Esquisita.

Ele vai até ela e estende a mão para o cumprimento final. Ela pega a mão dele, analisa e dá uma risada.

ROSALINDA: Como anda o casamento, Fábio? Parece que não muito bem.
FÁBIO (assustado): Suma daqui imediatamente.

ROSALINDA (*rindo*): Adeus, seu velho arrogante. E tchau mocinha, basta apenas você abrir os olhos para encontrar a resposta para as suas questões.
(pisca)

BRUNA: Como assim?

Rosalinda sai.

(Gonzales, 2022).

Frustrados pelos depoimentos, Fábio e Bruna iniciam uma investigação no local, onde encontram objetos, vestimentas, fazem anotações, tiram fotos, e reviram o espaço até o momento de exaustão de volta à mesa da delegacia. Na sequência, todos os convidados da festa são chamados novamente e são enfileirados diante do público, Fábio começa a elencar os aspectos da investigação que levam até uma das convidadas que é presa imediatamente.

Na finalização, descobrimos que Bruna, a policial atrapalhada, é na verdade a assassina da história, que com a ajuda de Mia, a organizadora do evento, planejou e efetuou o crime. Fazendo parte da equipe de investigação seria impossível que fosse punida pelos seus atos movidos por desentendimentos no passado com a vítima.

A estrutura da cena foi pensada a partir das possibilidades dentro da escola em que o trabalho se desenvolveu. Os alunos estavam o tempo todo em cena e atuando, pois não tínhamos a possibilidade de coxias no palco que utilizamos; a ferramenta do coro, o grande grupo agindo como um, entrou em diversos momentos na lapidação do espetáculo para dar destaque às cenas da delegacia, já que o palco não comportava a quantidade de alunos, então optamos por fazer um espaço à parte do ambiente cênico que era a festa. Além disso, pela precariedade da acústica do auditório da escola e o movimento frequente de automóveis na rua ao lado, que resultava na dificuldade de ouvir o que estava sendo dito pelos alunos-atores, optamos por usar um microfone de mão em todas as cenas realizadas na delegacia. Justificamos na trama como um gravador que gravava as confissões durante o interrogatório.

A produção cênica foi apresentada no dia 29 de novembro de 2022 para cerca de noventa alunos do Colégio Pelotense do turno da manhã, pertencentes ao Ensino Médio. Foram realizadas duas apresentações, priorizando as turmas dos partícipes da ação pensando na condição física dos discentes que estão iniciando a jornada no teatro, sendo desgastante mais apresentações em uma única manhã.

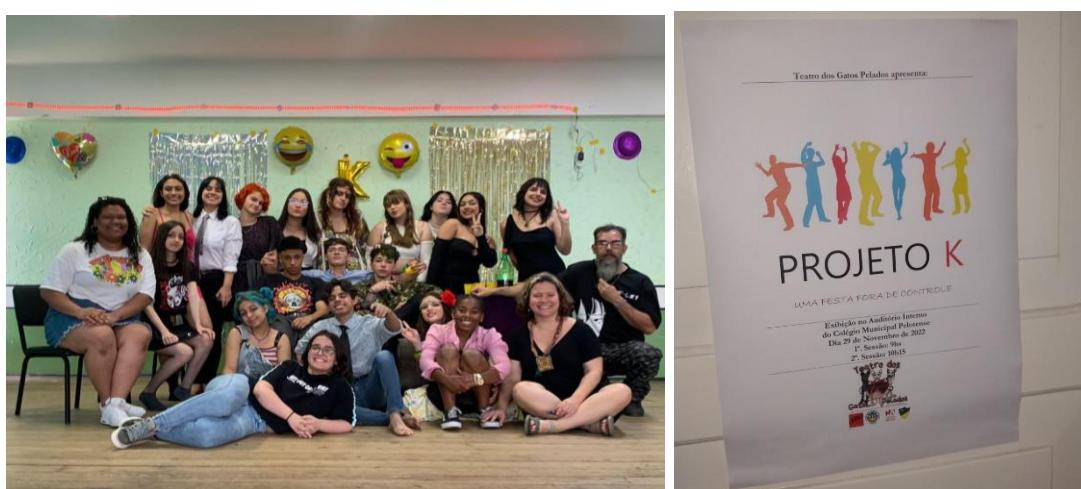


Fig. 25 e 26 – na esquerda, foto tirada no dia da apresentação na escola, com o grupo de atores e os professores envolvidos. Na direita, foto do cartaz do espetáculo que foi colado no ambiente escolar.

O desenvolvimento criativo da dramaturgia partiu da criação de personagens para posteriormente ir para o improviso na cena. Os discentes eram estimulados a pensar nessas personalidades agindo no espaço seguindo uma estrutura lógica: chegar no local, aproveitar a festa da sua maneira, interagir com o espaço e/ou com as pessoas, reagir ao momento do assassinato. O esboço das improvisações foi escrito inicialmente pelos próprios alunos e, num segundo momento, eu fiz o trabalho de dramaturgista sistematizando essas ideias na intenção de manter uma uniformidade na estrutura textual, pois na escrita notavam-se erros de português, falta de rubricas de ação, os personagens não estavam destacados o que causava confusão para a leitura etc., aspectos comuns pelo pouco contato com o texto teatral. Neste processo, algumas falas e cenas foram alteradas de acordo com o andamento e as soluções que surgiam conforme os ensaios aconteciam.

A apresentação teve um resultado positivo. Os atores estavam concentrados, não erraram ou esqueceram suas falas e marcações em nenhum momento, e tinham uma energia em cena que eu nunca presenciei nos ensaios. Se divertiram, e jogaram com a plateia como tanto foi instruído. Estavam presentes de modo que houve um consenso entre os alunos com relação à energia das plateias; sentiram uma receptiva e a outra um pouco mais desinteressada. Os atores relataram que sentiam pela ‘energia’ que recebiam no palco, de modo que conseguiam distinguir pela atenção, concentração e envolvimento do público, nos momentos cômicos, tensos ou até mesmo no jogo em determinadas partes.

3. PROJETO N: UMA NICOLE EM DESCONTROLE

Neste capítulo realizo uma autorreflexão sobre os processos citados anteriormente dos quais estive inserida durante o período de graduação. Para isso, destaco que as palavras ‘controle’ e ‘descontrole’, neste sentido, representam o estado de desejar que o movimento artístico ocorra de acordo com o meu anseio, e que tudo aquilo que seguia em sentido oposto, quebrando as expectativas, causava um desconforto pessoal.

Embora eu já tenha externado as minhas inquietações na realização do *Projeto K*, aqui faço uma confissão: foi um processo desgastante, e foi esse o principal motivo de ter iniciado essa pesquisa há alguns semestres. Ao ter o primeiro contato com a Stela Fischer (2010) e ter achado tão bonito aquilo que ela relatava, resolvi revirar a minha experiência prática para entender o problema. Inicialmente, sem pretensão de algo além de uma reflexão, entretanto, conforme o conhecimento do tema foi sendo aprofundado, comecei a identificar o potencial deste relato.

Antes de qualquer argumento, é preciso levar em consideração a dificuldade de um trabalho que busca o viés colaborativo, pois trata-se de uma produção em grupo que precisa, a meu ver, colocar em questão as opiniões, particularidades e dificuldades dos envolvidos no processo. Vejo que isso entrou em conflito com a própria Nicole Gonzales, que iniciava a sua jornada e queria tomar o controle de todas as situações.

Meu primeiro contato com o fazer teatral aconteceu aos oito anos, na cidade de Rio Grande/RS, devido à abertura de um projeto social que fazia parceria com a escola na qual estudava, E.E.E.F. Marechal Emílio Luiz Mallet. Mesmo no ambiente escolar tratava-se de um teatro que não media palavras e ações para chegar em um objetivo e conforme eu fui me envolvendo com a companhia teatral deste diretor, fiquei mais submersa nesta forma de construir cenicamente. Este fator dificultou a minha compreensão de como cada processo é diferente dentro de uma jornada teatral, que cada pessoa tem o seu ritmo e as suas limitações naquela realidade.

Durante a criação do *Projeto K*, em diversos momentos eu me vi desesperada diante de elementos naturais que carregavam na verdade motivos de comemoração, como a grande quantidade de jovens interessados em apresentar a dramaturgia. Era um incômodo a dificuldade natural de manter silêncio, a mudança nos desejos para a obra, a dificuldade para decorar as falas; mas eram justamente essas flutuações que

permitiam a discussão e experimentação diária para chegar em um ponto satisfatório para o grupo. Até mesmo a repetição era um ‘peso’ aos meus olhos, esse ato tão comum para quem conhece o teatro: o ensaio exaustivo que garante a naturalidade e confiança nas ações. Investimos um tempo considerável em solucionar os problemas que apareciam, e a ansiedade aumentava pois não conseguíamos finalizar de fato o texto. A dramaturgia foi ‘finalizada’ três dias antes do espetáculo.

A partir de um novo olhar, mais distanciado e amadurecido, pude enxergar de fato a beleza daquilo que construímos. O *Projeto K* abriu uma porta, que hoje vejo como fundamental para uma criação efetiva. A resposta disso é óbvia, quando olho para os meus antigos alunos e vejo como a arte conquistou um espaço importante na vida deles, mesmo que eu tenha identificado algumas falhas em relação ao meu papel de encenadora. Essa convicção de nada tem relação com o trabalho realizado pelos atores (do qual sempre tive muito orgulho), trata-se de reavaliar a minha postura perante muitos momentos da criação; acredito que se tivesse conduzido o espetáculo de forma mais leve, teríamos um outro aproveitamento como um todo.

Sendo assim, assumo a própria Nicole como o ponto de partida dessa reflexão, o que me permite, um pouco mais amadurecida, não ver esses desgastes como erros do processo, mas sim como equívocos naturais da pouca idade e pouca experiência com a pedagogia do teatro. Dito isso, analiso os dois trabalhos criados no processo colaborativo citados nesta escrita *O auto por elas* e o *Projeto K: uma festa fora de controle*, na intenção de compará-los mais profundamente, já que ambos apresentam dois fatores em comum: o fato de serem colaborativos e de terem a minha presença como criadora, ainda que em funções distintas.

Durante meu período na faculdade, me vi poucas vezes no papel de encenadora, entretanto, após passar pela disciplina Encenação Teatral I (ministrada no curso de Teatro-licenciatura pela professora Yaska Antunes), entendi um pouco mais sobre o estresse que senti no *Projeto K*. Assumir o papel de encenador é uma pressão que vai além do trabalho de atuação, vejo o diretor como o nome que está por trás de tudo aquilo que será visto. Esse sentimento se perpetuou conforme a experiência no curso permitiu. Enquanto isso, no trabalho como atriz sinto uma segurança maior, já que ajo de acordo com uma visão de fora que é responsável por aquilo que passa pelo palco. Em *O auto por elas* o processo não é penoso de forma alguma, já que confio no papel da diretora para guiar as melhores soluções para o rumo da obra.

Acredito que este primeiro elemento traz um grande divisor de água sobre os sentimentos envolvidos na pesquisa. Como diretora em uma criação em que os

alunos-atores desenvolviam os próprios textos e não partiam de uma obra pré-existente, eu me via com grande dificuldade de conseguir fazer com que eles de fato passassem as ideias para o papel. Demonstravam grande animação com relação ao ofício da cena, porém não tinham o mesmo interesse pelo registro da dramaturgia. Isso se deu por uma série de fatores que hoje consigo identificar, mas principalmente pela falta de contato com textos dramáticos contemporâneos.

Atualmente, devido à experiência com o projeto *Leituras do drama contemporâneo*, quando vou para um processo de criação na sala de aula em que sou a responsável pela turma, busco antes mesmo de partir para a cena, facilitar o contato com os textos teatrais, para que posteriormente comece o trabalho de construção de narrativa. Dessa forma, os discentes conseguem entender de onde surge o momento prático no palco, além de conhecer um pouco a estrutura da obra teatral. A solução que encontrei na época para o problema da falta de interesse com a dramaturgia escrita, foi levar um computador portátil para a sala de aula, em que os alunos saíam da improvisação e se reuniam para escrever aquilo que foi produzido.

O *Projeto K* foi uma narrativa construída por esses jovens para o público adolescente, totalizaram 15 atores que buscaram na investigação criminal a base para a história. O tema surgiu por causa de uma experimentação durante o jogo *Detetive*⁵ atividade que gera grande animação nas turmas de Ensino Médio. Nesta experimentação, complexificamos o jogo adicionando um ambiente, uma música de fundo e um código moral para os atuadores. Estavam em um jantar de gala, e deviam agir de acordo com a ludicidade do espaço, da forma como mais achassem interessante. A proposta causou tanto material que chamou a atenção dos jovens para a investigação criminal.

bell hooks (2013) conversa com essa busca de um grupo ativo dentro do ambiente escolar, que acredito ter sido conquistado dentro das atividades com o LADRA. Encontro no livro *Ensinando a transgredir*, a proposta do conceito de ‘comunidade’ que chamou a atenção como uma estrutura que rompe com a ideia de autoritarismo muitas vezes atrelada à figura do professor (ou do diretor de teatro). Embora hooks desenvolva uma pesquisa voltada para o campo da educação, é possível – como o próprio título do livro diz – transgredir para campos diversos, pois tratamos das figuras humanas e suas sensibilidades.

⁵ Neste jogo, um participante é escolhido para ser o assassino e outro o detetive, enquanto aqueles que não foram selecionados são apenas atuantes no espaço. O objetivo do assassino é matar, através de uma piscada de olhos, todas as pessoas presentes, sem levantar suspeita do detetive e sem atacar o próprio detetive. Se o criminoso encontrar a figura que representa a lei, ele está “preso em nome da lei” (frase dita pelo detetive) e perde o jogo. Essa atividade exerce o olho no olho, a atenção, a concentração e a presença.

Para hooks, a comunidade é um espaço construído na sala de aula que visa o reconhecimento da voz de cada participante, um espaço de liberdade que cumpre com a proposta educacional. Este termo é escolhido pela educadora porque faz referência ao momento em que o aluno se vê como pertencente a esse espaço de modo que configura um ambiente de comunhão e empatia dos envolvidos, e por este motivo ele se sente na obrigação de agir em prol deste grupo. É o sentimento de pertencimento que fortalece o ser e o estar no todo, individual e coletivamente.

a falta de disposição de abordar o ensino a partir de um ponto de vista que inclua uma consciência da raça, do sexo e da classe social tem suas raízes, muitas vezes, no medo de que a sala de aula se torne incontrolável, que as emoções e paixões não sejam mais represadas (hooks, 2013, p. 55).

Nas vivências do teatro em contato com a sala de aula, as emoções e paixões devem ser incentivadas, tendo como ponto em comum o respeito por si, e pelo outro. Miriam Rinaldi (2006) também colabora com a discussão quando afirma que dar autonomia para os atores é demonstrar interesse naquilo que eles têm a dizer e em quem eles são no individual, isso faz com que os artistas se sintam confiantes no seu próprio trabalho e naquilo que é interessante para a construção criativa. hooks fala que é comum modelos educacionais em que os professores incentivam salas de aula passivas em prol de uma turma de estudantes que não questionam. O teatro não permite a passividade, pois precisa dos agentes dispostos e atentos para o ofício, dessa maneira, colocar os discentes em um local de responsáveis pelo resultado permite o crescimento deles dentro e fora dos palcos.



Fig. 27 – Neste registro, as professoras Barbara Nunes e Nicole Gonzales estão participando do desfile anual do Colégio Pelotense com os seus alunos.

Enquanto os papéis de encenadora e dramaturgista carregam todas essas demandas, como atriz dentro de um processo de escrita, não recebi a responsabilidade de escrever a dramaturgia, por este motivo, houve uma facilidade maior com relação à criação da cena. Após o trabalho prático, não era mais minha função organizar as ideias para o papel ou aprimorar as imagens de determinado fragmento da montagem, pois a minha ação consistia no corpo e na voz fazendo o desenho na cena. Partir de um texto como base alimentou a improvisação ao passo em que, simultaneamente, discutíamos a temática alvo: a possibilidade de vida após a morte.

Os espetáculos teatrais contaram com diferentes prazos para a apresentação de um resultado cênico, comprehende-se que abraçar o desafio de apresentar o espetáculo em uma data próxima, carrega tensões para os envolvidos. No *Projeto K* eu me via numa corrida com uma data limite, pois a proposta foi apresentar no encerramento das atividades anuais do Colégio Municipal Pelotense, na intenção de divulgar a ação do LADRA na escola e mostrar o trabalho desenvolvido com os discentes. Ao todo, levamos apenas 3 meses de preparação e ensaios até o dia da estreia, sendo necessário marcar mais encontros durante a semana com quem pudesse para repassar as cenas. Enquanto em *O Auto por elas*, por ser processo de um projeto de pesquisa, aconteceu sem um tempo exíguo, em que levamos em consideração o sentimento e o respeito com o rumo do projeto, sendo possível apresentar o primeiro ensaio aberto depois de 14 meses de trabalho.

Em ambos os trabalhos, buscamos na comédia o cerne da obra. Talvez isso também se relacione com a questão deste capítulo [eu], que embora tenha desenvolvido um papel de encenadora rígida [de acordo com a minha análise], carrego uma familiaridade com o gênero que não costumo abrir mão.

Para além das atividades desenvolvidas no LADRA, destaco que grande parte da minha trajetória nos palcos se deu através do riso, antes mesmo do meu ingresso na faculdade. Este aspecto se confirmou em momentos da graduação, como: a minha encenação I, em que adaptei o texto *Alguém acaba de morrer lá fora* (2012) de Jô Bilac; duas das três montagens que fiz parte, *A maldição do vale sombrio* (1988) de Caio Fernando de Abreu e *Os mamutes* (2015) de Jô Bilac, com direção da professora Moira Stein; nos exercícios comuns das disciplinas obrigatórias do curso de Teatro-licenciatura e até mesmo quando monto um plano de aula, penso no quão engraçado os momentos podem ser para quem participa.

Invisto neste tema pois enxergo a via cômica como uma possibilidade de rir daquilo que em algum momento possa ter sido difícil. Acredito que este elemento cômico tenha possibilitado pontos de alívio durante o processo; tenho grande admiração pelo grupo de discentes com o qual tive a oportunidade de trabalhar pois pude dar risadas com o time mesmo nos momentos de maior tensão. Sem a capacidade de enxergar a graça nas dificuldades que a comédia me proporcionou, os momentos de desgaste seriam mais pesados.

Somente no fim do processo é que fui perceber a diferença de atores que estudam o teatro e os meus alunos da rede básica de ensino. Uma parte minha não conseguia entender que enquanto em *O Auto por elas* brincamos a todo momento com a variação de personagens, ambientes e nuances na cena, eu não poderia exigir o equivalente dos adolescentes que não tiveram o mesmo contato e a mesma intenção de profissionalização com a arte.

Essa experiência para a trajetória da Nicole como professora, deixa óbvia a grande pergunta [pessoal] do curso de Teatro-licenciatura: “Por que ter um professor de teatro dentro da escola?”. Um espaço que conta com um profissional teatral possibilita a transformação dos discentes, não somente com relação às capacidades cênicas, mas também em outras disciplinas e envolvimentos escolares. Digo isso, pois os alunos envolvidos na ação do LADRA apresentaram mudanças de comportamento e posicionamento nas demais atividades da escola, conforme afirmaram professores do Colégio Municipal Pelotense que acompanharam o antes e depois deles.

O professor Joaquim Santos, docente da disciplina de história no Colégio Municipal Pelotense, parceiro do projeto e citado nesta monografia anteriormente, compartilhou conosco um breve relato sobre esses discentes:

[...] uma professora comentou que uma das nossas alunas, ela tinha visto uma melhora muito grande. Porque era uma aluna muito tímida que as vezes falava muito baixo e era muito complicado apresentação de trabalhos, porque ela ficava com uma postura muito tímida, ela evitava de encarar de frente a sala de aula. [...] comentou positivamente que viu uma melhora muito grande, uma segurança muito grande na menina [...] que ela estava mais falante” (Santos, 2025)

Além disso, o LADRA na extensão permitiu compartilhar com os discentes da rede básica de ensino que existem possibilidades outras de profissionalização que não dependem necessariamente de fazer um curso conhecido como medicina, direito ou engenharia. Durante nosso tempo de ação, alguns alunos viraram ingressantes do curso de Teatro-licenciatura, entre eles a Marina Ualtes, atriz em *O auto por elas* e professora na ação de extensão com o *Teatro dos Gatos Pelados*.

Aqueles que acreditam na arte sabem da transformação que ela causa, embora seja praticamente impossível apresentar isso de maneira objetiva, já que passa pelo campo dos sentidos. Entretanto, permitir a entrada do teatro na escola é facilitar o exercício de aspectos outros que vão além do domínio da técnica; vemos a melhora significativa da comunicação, criatividade, atenção, pensamento crítico, a sociabilidade, a construção e validação da narrativa pessoal etc.

Após a apresentação, tivemos uma procura impressionante pelo projeto de teatro. Aqueles alunos, que possivelmente estavam tendo seu primeiro contato com a arte teatral, foram tocados de alguma forma pelo engajamento dos atuadores. Isto reflete a valorização e o interesse pelo que foi apresentado.

Ao retomar diversos textos escritos por mim para eventos acadêmicos, me vi por vezes diante de frases que hoje, apenas alguns meses depois, eu discordo. Destaco uma frase como material de exemplo:

Atores que não possuam contato prévio com o teatro, como comportamento em cena, estrutura dramática, potência vocal, construção de personagem, ou até mesmo que não possuam espaço para exercitar a sua imaginação e a sua criatividade, carregam uma maior dificuldade em um desenvolvimento grupal como o processo colaborativo. (Gonzales, 2023, p. 2).

Com a minha visão limitada negativamente de um processo artístico, não conseguia perceber que o processo colaborativo é muito mais do que o momento de exposição de uma composição cênica. Enxergo como uma ferramenta artística que transcende o palco e atravessa a minha proposta pedagógica. A criação pela via colaborativa depende muito mais do repertório cultural e da cumplicidade entre os participantes, do que de fato de um conhecimento teatral complexo; no momento em que escuto, compartilho e vejo de verdade quem está do meu lado, eu consigo ter êxito na realização do processo.

A Nicole que participou ativamente do *Projeto Kentendia* como irreal a ideia de apresentar algo na finalização do ano letivo, e contar com um equilíbrio emocional e o prazer de fazer parte de uma produção criativa. Entende-se que é legítima a vontade dos discentes de apresentar uma proposta cênica, assim como da comunidade escolar de assistir ao trabalho do grupo de teatro da instituição, o êxtase e a adrenalina do momento da cena contagiam todos que estão no processo; é importante também para a construção da comunidade, a partilha das narrativas e a escuta que vem da plateia.

Entretanto, não podemos tratar a arte como superficial e ‘fácil’ ao ponto de faltar com o respeito ao tempo necessário do projeto. Penso que para apresentar uma

proposta cênica com qualidade para todos os envolvidos (palco e plateia), é preciso que o teatro receba mais espaço dentro da instituição. Por este motivo, o equilíbrio das expectativas se faz necessário, pois de que maneira se constrói a cena, sem abrir o devido espaço para que os profissionais de teatro possam trabalhar? Destaco que o Colégio ainda não possui um profissional com formação em teatro atuando em seu quadro de professores, o que tem sido levantado como uma necessidade pela equipe do LADRA.

A partir das reflexões, aqui nominadas em tom de brincadeira como “Projeto N: uma Nicole em descontrole”, vejo hoje que o meu trabalho, neste momento da trajetória acadêmica, começa a apresentar os sinais de uma estrutura que busca a comunidade e o fortalecimento das narrativas dos envolvidos. Em um exercício pessoal constante de abrir mão do controle sobre o conteúdo que os alunos-atores desejam expressar e, principalmente, da maneira como querem viver o processo. Não esqueço do meu lugar como facilitadora do espaço de realização e da visão de fora do palco, mas hoje vejo que o que acredito ser eficiente no processo colaborativo, pressupõe um posicionamento mais brando que não necessita da perfeição técnica de um grupo entusiasmado.

Com mais propriedade e melhor domínio de abordagens pedagógicas, busco hoje nos jogos teatrais não apenas as competências para um ator de teatro, mas para um ser humano que possa conquistar autonomia para as situações externas ao ambiente escolar. Na dinâmica do jogo e do grupo respondendo por um tema em comum, em que aparentemente não temos pretensão de aprendizados específicos (como um quadro cheio de conteúdos didáticos), são estabelecidas relações de cumplicidade e pertencimento: os dias dependem da disponibilidade de cada um dos presentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após comentar algumas diferenças entre os processos, estabeleço aqui uma análise comparativa mais objetiva e detalhada das duas dramaturgias desenvolvidas em processo colaborativo. Esse detalhamento me permitiu detectar aspectos interessantes que resultaram em algumas conclusões.

As características em comum dos dois processos analisados neste trabalho giram em torno do gênero cômico e a forma de criação colaborativa, enquanto as diferenças, são expressivas, conforme estabeleço abaixo:

1) Encenadora x atriz

Em *Projeto K*, estive na função de dramaturgista e de encenadora, em parceria com duas colegas, o que trouxe para mim um peso maior em relação ao papel de atriz que desempenho em *O auto por elas*. Este ponto carrega uma forte tensão que implica diretamente nas minhas impressões dentro dos processos. Na pressão constante de executar um trabalho com qualidade na extensão, me coloquei, talvez, com uma rigidez desnecessária que não me permitia aproveitar o desenvolvimento do trabalho. Posições diferentes dentro da concepção do espetáculo, consequentemente, me levaram para sentimentos distintos.

2) Extensão x pesquisa

O *Projeto K* corresponde a ação extensionista dentro do projeto LADRA, enquanto *O auto por elas* representa o eixo da pesquisa. Os eixos são de naturezas distintas e este fator fortalece a importância de cada um. Enquanto a extensão busca o contato com a comunidade fora do espaço da UFPel, a pesquisa trabalha com o aprofundamento de um tema dentro do ambiente acadêmico. Pela diferença de espaços de atuação elas contam com tempo, metodologias, configurações etc., também variadas.

O projeto LADRA foi muito bem recebido no Colégio Pelotense, isso reflete nas conquistas e aprimoramentos da extensão, entretanto, não exclui os desafios com relação ao trabalho no ambiente escolar. Como atividade extracurricular, infelizmente, muitas vezes é sacrificada em momentos difíceis: seja pelos responsáveis da instituição, pelos discentes quando precisam do tempo para outras disciplinas ou, pelos pais quando querem repreender seus filhos. Porém, não é preciso estar muito

tempo dentro da escola para compreender as potências e descobertas que o contato com o teatro pode proporcionar para os alunos da rede regular de ensino.

Destaco que antes da presente reflexão, não era capaz de observar que na pesquisa também há espaço para a angústia que a falta de controle causa para os envolvidos no processo, sentimento natural quando estamos compondo em um grupo de criação colaborativa. Embora a movimentação seja diferente com relação ao espaço disponível para a prática, também contamos com dificuldades, surpresas e momentos incertos. Identifico hoje a importância da minha presença nos dois eixos dentro do LADRA, pois cada um me ajudou a evoluir de uma forma diferente a partir do contato com o fazer teatral.

3) Diferenças nos prazos

Enquanto com o Colégio Pelotense tivemos três meses de preparação até a estreia, na construção criativa dentro da UFPel, contamos com um período expandido, e isto refletiu na tranquilidade de montagem da cena. Para a finalização de *Projeto K*, estimo que houve quinze encontros para lapidação da cena, contando com os ensaios extras e excluindo os dias de chuva intensa, de feriados, atividades escolares etc. Enquanto em *O auto por elas* tivemos cerca de quatorze meses de preparação e apresentamos um ensaio aberto no dia 20 de março de 2025, na Mostra de Teatro para as Escolas, organizado pelas professoras Andrisa Kemel Zanella e Yaska Antunes, do curso de Teatro da UFPel.

4) Pontos de partida na criação do texto

Sobre a dramaturgia feita no Colégio Pelotense, no trabalho desenvolvido na sala de aula contamos com uma criação que partiu de um jogo teatral específico, Detetive, mas a história foi construída com base no repertório pessoal dos alunos que eram estimulados a pensar sobre suas cenas fora do ambiente das oficinas.

Enquanto na pesquisa o ponto de partida foi o texto teatral *O auto da barca do inferno* (1517) de Gil Vicente, e as atrizes usaram o tema de inspiração para a criação da cena de forma prática. Foi através do improviso que optamos por explorar a ficção com as possibilidades de mundos diversos e não-reais. Partir de uma dramaturgia pré-existente, comparando as experiências presentes nesta monografia, trouxe uma praticidade e tranquilidade com relação ao rumo da obra, já que a história foi escolhida porque interessava e atravessava de alguma forma os participantes.

5) Extensão da dramaturgia no palco

Na extensão, a encenação variou de 25 a 30 minutos no tempo de palco na criação com os alunos-atores, enquanto com as atrizes em formação, na pesquisa, o tempo variou de 45 a 50 minutos. Acredito que esta variação aconteceu devido ao repertório prático dos participantes, pois assim como uma tarefa que necessita repetição para um maior domínio da técnica, no teatro é possível aprimorar as habilidades de construção narrativa através do exercício da cena. Dito de outro modo, o grupo com menos experiência, executando uma encenação menor, teve mais tempo de ensaio, por pode repetir mais vezes as cenas. No grupo da pesquisa, por termos atrizes mais experientes e mais dias de ensaio, pudemos desenvolver uma dramaturgia mais extensa.

6) Número de atores

Em *Projeto K*, contamos com a participação de 15 adolescentes estudantes do Ensino Médio, que a maioria estava passando pela sua primeira experiência de atuação para um público, então constantemente as ideias e vontades eram transformadas, e algumas experimentações teatrais eram vistas como vergonhosas. Enquanto em *O auto por elas* há 3 atrizes que já estiveram em cena anteriormente e que estão nos caminhos para a profissionalização.

7) Número de diretores

No *Projeto K* fomos três diretoras que estavam na frente do processo: Barbara Nunes, Luiza Louzada e eu, o que facilitava para coordenar os ensaios, mas dificultava em algumas tomadas de decisão. Por ter um número maior de atuadores, e três formas diferentes de enxergar os rumos do trabalho, observo que isso representou uma maior dificuldade em relação ao *O auto por elas*.

Com uma diretora, conduzimos os encontros com diálogo e discussão aberta sobre os rumos e as observações, entretanto, como atrizes respeitamos o que estava sendo dito pelo olhar de fora do espetáculo, e a diretora respeitava as sensações e estranhamentos que perpassavam as atuantes na cena. Com menos componentes no grupo, tivemos mais facilidade de chegar em um denominador comum.

8) Alunos da rede básica x alunos da graduação em teatro

Na segunda obra citada nesta monografia, o grupo era composto por discentes do ensino regular básico, enquanto na primeira obra, é constituída por atrizes em formação no curso de Teatro-licenciatura, apresentando uma postura e relação diferentes com a arte. Isto resultou em outras possibilidades de soluções cênicas da peça. Enquanto no trabalho dos adolescentes focamos em um mesmo personagem

desenvolvido do início ao fim por cada ator, na pesquisa nos desafiamos a interpretar várias possibilidades diferentes de corpos e vozes.

9) Temáticas diferentes

Os trabalhos partem do gênero cômico, mas as temáticas divergem entre si. O *Projeto K* explora a investigação criminal, o que traz à tona o começo do desenvolvimento artístico daqueles jovens que gostariam de reproduzir na cena os tipos e enredos comumente assistidos nas produções televisivas. Enquanto *O auto por elas* parte de um texto pré-existente, que serve como base para uma nova configuração textual em que se exploram as possibilidades do pós-morte.

Ao elencar mais diferenças do que semelhanças é possível chegar à conclusão de que cada processo colaborativo tem suas especificidades e, assim como tudo que perpassa o campo sensível, não existe uma ‘receita infalível’ que vai garantir o êxito do trabalho. Entretanto, foi no ‘caos’ do processo colaborativo, isto é, na sua imprevisibilidade e liberdade individual, que se fez possível o estado de pertencimento dentro de um espaço, seja uma sala de ensaio ou de aula; a comunidade que bell hooks (2013) descreve. Nem todas as situações necessitam de um controle absoluto, no momento em que desisti de manter uma ordem sobre tudo aquilo que perpassava o tempo de preparação, é que pude de fato instaurar a plethora criativa necessária para criar colaborativamente com um grupo.

O coletivo é delineado por uma constelação de individualidades que se completam. Para tanto, é necessário integralização, solidariedade e troca, para que o coletivo se realize em uma plethora criativa. As inter-relações propiciam diferentes fluxos geradoras para a produção em grupo (Fischer, 2010, p. 125).

Enquanto presenciamos uma organização educacional que prioriza o conteúdo e não o humano, o teatro, juntamente com o processo colaborativo pode ser uma forma de abrir espaço para o ‘eu’ dentro do ambiente escolar. Ao passo em que suaviza a necessidade de cumprir com padrões e expectativas, e constrói a partir de diálogo e novas configurações uma maneira de estar na sociedade, e na arte.

Por este motivo, retomo a pergunta do capítulo um: “todo trabalho em grupo é processo colaborativo?”, e respondo que não. Veja bem, é possível que estejamos em um espaço com outras pessoas, mas isso não se configura como uma obrigação de agir em prol de algo maior. O processo colaborativo necessita e fortalece a individualidade, para que o coletivo seja melhorado, o que resulta em um processo

que independente do resultado terá êxito; pois não se trata necessariamente do momento de apresentação propriamente dito, mas sim, daquilo que foi sentido, experienciado, apreendido e transformado para todos aqueles que formam o grupo.

Esta convicção, baseada nas experiências práticas citadas aqui, refletiram nas vivências de estágio que tive no Colégio Municipal Pelotense, pós *Projeto K*, tornando evidente que a minha participação na extensão foi importante no sentido de me preparar melhor para os estágios. O Estágio Curricular Supervisionado I, ministrado pela professora Maria Amélia Gimmler Netto, foi uma experiência tranquila que me colocou na posição de amparar algumas turmas do docente da escola, Joaquim Santos, em processo de montagem teatral. Como estávamos lá para ajudar, os alunos acolheram as estagiárias do curso de Teatro-licenciatura com muita facilidade e isso resultou em um ambiente calmo do início ao fim do período de estágio.

No Estágio II, ministrado pela professora Andrisa Kemel Zanella, assumi uma turma com a docente de artes, Daniella Mota. Desde a primeira conversa na escola, fomos avisados que os estudantes não eram participativos e sofri um primeiro contato que nunca havia experimentado: discentes que não desejavam fazer teatro. Com os problemas de cinquenta minutos por aula e falta de adesão às minhas propostas, precisei manter um estado flexível para conquistar a confiança e vontade da turma.

Com esforço e paciência, a comunidade foi sendo construída a ponto de o grupo engajar-se de forma autônoma na criação de uma cena que haviam produzido na aula anterior. Terminei esta etapa com uma convicção para as próximas experiências: permitir que o caminho seja trilhado naturalmente pelos indivíduos que estão juntos no trabalho não significa falta de planejamento, mas sim de exercitar a escuta ativa com os que aceitaram fazer parte daquele espaço.

A partir das reflexões e observações feitas nesta escrita, concluo que não ter o controle completo sobre o processo foi uma característica positiva para o desenvolvimento das criações colaborativas das quais relatei, pois foi no descontrole, isto é, no “abrir mão de certo controle” que pôde ocorrer a abertura do espaço para as manifestações dos participantes, sejam elas artísticas, ou não. E foi devido aos equívocos da “Nicole em descontrole” que esta reflexão foi possível; já que, no momento em que me coloco como espectadora da minha prática, posso transformar aquelas que estão por vir.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRADE, Oswald de. **O rei da vela; Manifesto da poesia pau-brasil; Manifesto antropófago.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- ARAÚJO, A. O processo colaborativo como modo de criação. **Olhares**, [S. I.], v. 1, n. 1, p. 48–51, 2015. DOI: 10.59418/olhares.v1i1.8. Disponível em: <https://olharesceliahelena.com.br/olhares/article/view/8>. Acesso em: 3 mar. 2025.
- ARY, Rafael Luiz Marques. **Dramaturgia colaborativa:** procedimentos de criação e formação. 2015. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) – Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2015. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/953432>. Acesso em: 3 mar. 2025.
- BARBOLOSI, L.; PLANA, M. Épico/Epicização *In: SARRAZAC, J.-P. (org.). Léxico do drama moderno e contemporâneo.* Tradução de André Telles. São Paulo: Cosac Naify, 2012. p. 61-63.
- BRECHT, B. **A exceção e a regra.** In: _____. Teatro Completo, em 12 volumes. Volume 1-4. Trad. Geir Campos. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.
- DANAN, Joseph. **O que é a dramaturgia?** Évora: Editora Licorne, 2010.
- DURANDIN, Guy. **As mentiras na propaganda e na publicidade.** São Paulo: JSN, 1997.
- ESSLIN, Martin. **Uma anatomia do drama.** Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- FERNANDES, Fernanda Vieira; GIMMLER NETTO, Maria Amélia. Ação em Combate: Criação colaborativa, participação e transcrição no processo criativo. **Urdimento**, Florianópolis, v. 3, n. 39, nov./dez. 2020. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/18084>. Acesso em: 26 mar. 2025.
- FISCHER, Stela. **Processo colaborativo e experiências de companhias teatrais brasileiras.** São Paulo: Hucitec, 2010.
- GONZALES, Nicole. **Projeto K: uma festa fora de controle (texto dramático).** LADRA – Laboratório de Dramaturgia. Universidade Federal de Pelotas. Novembro/2022.
- GONZALES, N.P; OLIVEIRA, M.; NUNES, B. C. Projeto K: um processo colaborativo na escola. In: **9ª SIIEPE - Anais X CEC - Congresso de Extensão e Cultura da UFPel**, 2023, Pelotas. Anais do X CEC - Congresso de Extensão e Cultura da UFPel. Pelotas: UFPel, 2023. p. 715-718.
- GONZALES, N. P; OLIVEIRA, M. ; BIANCHINHI, A. L. ; COSTA, L. F. ; NUNES, B. C. Canibalizando o Auto da barca do inferno. In: **9ª SIIEPE - XXXII Congresso de Iniciação Científica da UFPel**, 2023, Pelotas. **Anais do XXXII CIC - Congresso de Iniciação Científica da UFPel.** Pelotas: UFPel, 2023.

GONZALES, N. P; OLIVEIRA, M. ; CANIELAS, C. R. ; REIS, L. L. ; WOTTER, L. M. ; FARIA, P. C. . Como a gente desvende um produto ou uma ideia? A experiência do LADRA com os anticomerciais. In: 8^a SIIPE - XXXI Congresso de Iniciação Científica da UFPel, 2022, Pelotas. **Anais do XXXI CIC - Congresso de Iniciação Científica da UFPel**. Pelotas: UFPel, 2022.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir:** a educação como prática da liberdade; tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

KOUDELA, Ingrid. **Jogos teatrais**. São Paulo: Perspectiva, 2001.

NICOLETE, Adélia. **O que é a dramaturgia?** São Paulo: Universidade de São Paulo; Doutoranda; Professor Orientador: Maria Lúcia de S. B. Pupo. Dramaturga e Professora. VI Reunião Científica da ABRACE – Porto Alegre - 2011. Disponível em: https://www.portalabrace.org/vireuniao/pedagogia/1.%20Adelia_Nicolete.pdf. Acesso em: 3 mar. 2025.

OLIVEIRA, Marina de. **O auto por elas** (texto dramático). LADRA – Laboratório de Dramaturgia. Universidade Federal de Pelotas. Dezembro/2025.

PAVIS, Patrice. *Dicionário de teatro*. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2003.

REWALD, Rubens. **Caos/dramaturgia**. 1998. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/001834714>. Acesso em: 3 mar. 2024.

RINALDI, Miriam. O ator no processo colaborativo do Teatro da Vertigem. **Sala Preta**, São Paulo, Brasil, v. 6, p. 135–143, 2006. DOI: 10.11606/issn.2238-3867.v6i0p135-143. Disponível em: <https://revistas.usp.br/salapreta/article/view/57303>. Acesso em: 3 mar. 2025.

SANTOS, Joaquim Lucas Dias dos. Entrevista concedida a Nicole Pires Gonzales. Pelotas, março de 2025.

SCHABBACH, Virgínia Maria. **A sampler como linha de fuga para uma dramaturga menor**. 2021. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) – Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/223282/001127924.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 3 mar. 2025.

SELIGMANN-SILVA, Márcio. **Antimonumentos:** Trabalho de memória e de resistência. Psicologia USP, Campinas, SP, BRASIL, v. 27, n.1, p. 49-60, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pusp/a/Vyft9fND6TVQywwV3bSkM6q/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 3 mar. 2025.

SUASSUNA, Ariano. **Auto da compadecida**. 25. ed. Rio de Janeiro: Agir, 1983.

SPOLIN, Viola. **Jogos teatrais:** o fichário Viola Spolin. Tradução Ingrid Dormien Koudela. São Paulo: Perspectiva, 2008.

VICENTE, Gil. **Auto da barca do inferno; Farsa de Inês Pereira; Auto da Índia.** São Paulo: Ática, 2011.

VIDOR, Heloise Baurich. **Leitura e teatro:** aproximação e apropriação do texto literário. 2015 (222F.) Tese (Doutorado) – Escola de Comunicações e Artes. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2015. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27155/tde-01062015-155346/publico/Heloise_Baurich_Vidor.pdf. Acesso em: 3 mar. 2025.