

RAMALDES, Karine. **Jogo Teatral e Construção do Texto Dramático**. Goiânia: UFG-Universidade Federal de Goiás. Faculdade de Ciências Sociais. Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Performances Culturais. Doutorado; Orientador: Robson Corrêa de Camargo; Apoio: Fundo de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás (FAPEG); Atriz, Arte educadora, atuando no ensino básico, superior e na formação continuada de professores.<sup>1</sup>

**RESUMO:** O presente artigo trata-se de um relato de experiência sobre o processo de construção de textos dramáticos, realizado com alunos do ensino fundamental anos finais (6º ao 9º ano) no ano de 2017. Todo o trabalho foi desenvolvido de modo colaborativo entre os alunos, conduzido por meio dos jogos teatrais, no decorrer de dez aulas, cada qual com duas horas de duração. Relaciono essa prática pedagógica com os estudos em andamento no doutorado em Performances Culturais/UFG.

**PALAVRAS-CHAVE:** Jogos Teatrais, Dramaturgia, Processo Criador, Experiência.

**ABSTRACT:** This article is an experience report about the process of construction of dramatic texts carried out with elementary students II (6th to 9th grade) in the year 2017. All the work was done through a collaborative process among the students, conducted through the theater games. A sequence of ten classes, each lasting two hours, was carried out to develop the whole process. I relate my pedagogical practice with the studies in progress in the PhD in Cultural Performances/UFG.

**KEY WORDS:** Theater Games, Dramaturgy, Process Creator, Experience.

O presente artigo é um relato de experiência sobre o processo de construção de textos dramáticos, realizado por alunos do ensino fundamental anos finais (6º ao 9º ano), com desenvolvimento colaborativo por meio da utilização dos jogos teatrais. O trabalho foi realizado durante as aulas de teatro ministradas na Escola SESI Planalto, situada na cidade de Goiânia - GO. As aulas de teatro ocorrem, nesta instituição, no formato de projeto/oficina, no contraturno da grade curricular, pois o teatro não é obrigatório, e sim opcional.

As turmas são organizadas em duas modalidades: turmas de “novatos”, que recebem os alunos sem experiência com teatro, e as turmas de “veteranos”, destinadas àqueles que já frequentaram, no mínimo, um ano de aula de teatro. Nas turmas de veteranos, realizo um trabalho de aprofundamento nas pesquisas e nas práticas teatrais iniciadas anteriormente. Nas turmas de iniciação, as experiências são direcionadas para a introdução à arte teatral. Todo o trabalho é fundamentado na perspectiva dos jogos

---

<sup>1</sup> Revisão do texto: Clarice Martins Duarte.

teatrais, especialmente a partir da base filosófica da autora norte-americana Viola Spolin (1906-1994).

No ano de 2017, organizei um planejamento propondo que as turmas de veteranos escrevessem seus próprios textos dramáticos em conjunto. Ou seja, toda a turma estaria envolvida em um processo colaborativo de escrita. Esse trabalho foi desenvolvido com quatro turmas distintas, com alunos de 11 a 16 anos. Cada turma tinha uma aula de teatro semanal com duração de 2 horas. Das quatro turmas que participaram desse processo, três optaram por montar e apresentar o texto que criaram, e uma das turmas optou por não finalizar o trabalho de escrita, elegendo um outro texto para a encenação.

A preocupação com os textos desenvolvidos não estava direcionada para a escrita de um texto dramático “pedagogizado”, que trouxesse um modo de “catequização”, uma lição implícita ou explícita no mesmo, muitas vezes distante da realidade dos alunos. O interesse estava centrado na experiência em construir uma dramaturgia coletivamente, no desenvolvimento do processo criador e estético dos alunos, em explorar a autonomia, os anseios, as experiências que eles traziam, as sensibilidades, reflexões. O interesse estava direcionado para o processo pedagógico, se os alunos desenvolvessem um texto com fundo moral, sem problemas, mas esse não era o foco do trabalho.

Nesse sentido, deixo uma questão para refletirmos: Até que ponto o texto teatral a ser trabalhado na escola tem que, necessariamente, ter uma “mensagem”, tem que “catequizar”, ser “pedagogizado”? Penso que a pedagogização está no caminho oposto ao processo pedagógico, uma vez que este último, quando bem conduzido, leva o aluno à reflexão, à autonomia e à emancipação, pois é capaz de orientá-lo a apropriar-se de suas experiências, levando-o à elaboração do pensamento crítico sobre o meio que o cerca. O que denomino “pedagogização” está, por outro lado, direcionado para a reprodução e para a repetição, assemelhando-se a um adestramento, no qual as atitudes são repetidas mecanicamente, sem o mínimo de reflexão.

Optei por trabalhar com respaldo na estrutura tradicional do texto dramático, pois compreendo que após a familiarização com o tradicional, o segundo passo poderá ser desconstruí-lo e/ou reconstruí-lo, vislumbrando novas possibilidades e modelos experimentais da prática cênica. No entanto, dentro de um processo pedagógico com alunos que pouco conhecem sobre teatro, considero relevante o trabalho e a experiência

[Digite aqui]

de criação do texto dramático a partir da estrutura tradicional, com enredo e história. É nessa perspectiva que desenvolvi esse trabalho dentro do âmbito escolar, no ensino fundamental, com alunos/atores não profissionais.

Cada experiência é única e se constitui a partir das relações construídas entre cada grupo. Desse modo, em cada turma distinta em que esse planejamento for conduzido, novas respostas surgirão, necessitando sofrer adaptações. Portanto, o que se segue não é uma receita de como desenvolver dramaturgia com qualquer grupo de alunos, mas sim um relato das experiências com determinados grupos, que poderá servir como reflexão para outros profissionais. Afinal, o processo educativo é isso, uma constante troca de experiências em que estamos todos aprendendo.

Iniciei, na **primeira aula**, o processo de construção do texto dramático com os alunos por meio de um diagnóstico das turmas, percebendo o que eles entendiam por “dramaturgia”. Todos aqueles alunos já tinham passado pela experiência de levar uma dramaturgia para a encenação teatral, eram veteranos. Escrevi a palavra “dramaturgia” no quadro e comecei a perguntar qual o significado daquela palavra para eles. Na medida em que os alunos iam dizendo, eu ia anotando tudo no quadro (imagens 1 e 2). Logo após, solicitava para um dos alunos procurar a palavra no dicionário e ler o que estava escrito. Discutíamos, então, o significado da palavra do dicionário, relacionando-o com os significados citados pela turma.

A partir daí, lançava um questionamento: “Para desenvolver uma dramaturgia, precisamos de uma história?”, em seguida colocava a palavra “história” também no quadro, obedecendo à mesma dinâmica realizada com a palavra anterior. Após os alunos pontuarem o que entendiam por história, mais uma vez procurávamos a palavra no dicionário. Realizamos a leitura da definição e a relacionamos com as significações apresentadas, observando o que nos interessava daquelas significações e o que não nos era relevante.

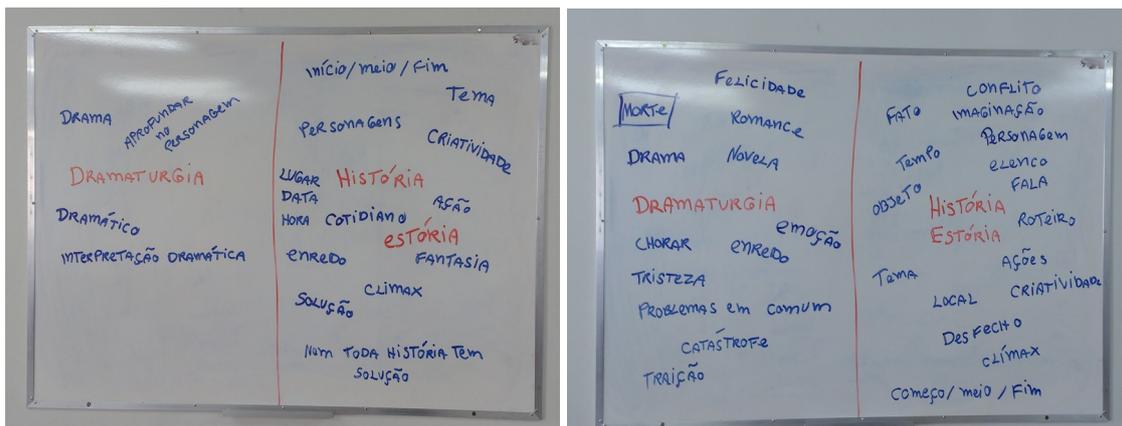


Imagem 1

Imagem 2

Foto: Karine Ramaldes (2017).

É interessante observar como uma das turmas relacionou a palavra “dramaturgia” com o sentimento de tristeza (imagem 2), já as outras turmas foram comedidas ao falar a respeito, trazendo definições mais gerais, talvez com receio de que alguma palavra pudesse ser inadequada. O fato de relacionar dramaturgia à tristeza tem raízes no modo corriqueiro em que utilizamos a palavra “drama” no Brasil. Quando alguém está chorando de modo forçado ou exagerando um sentimento de tristeza, costumamos dizer que a pessoa está fazendo “drama”. Guinsburg e Pereira, in Pavis (2007, p.109), pontuam que “No Brasil, de modo genérico, para um público não-especializado, *drama* significa o gênero oposto a *comédia*.”

Porém, segundo o dicionário etimológico<sup>2</sup>, a palavra dramaturgia tem origem grega: *δραματοποιία*; *dramatourgós* vem da derivação da palavra grega *drama*, com o significado de peça, ação, feito. *Dran*, no grego significa fazer, realizar, representar, e *ergos*, “trabalhador”, no sentido de produtor. Dramaturgo(a), nesse sentido, é quem escreve as peças de teatro, já a dramaturgia é a peça teatral escrita para indicar a ação a ser encenada. Outra questão que apareceu na discussão sobre a palavra dramaturgia foi a dúvida na diferenciação entre tragédia, comédia e drama. Foi uma ótima oportunidade para discutir parte da história do teatro grego, o símbolo do teatro, e para caminhar por onde a curiosidade dos alunos nos levasse.

Após a atividade de explorar as definições das palavras dramaturgia e história, separei a turma em grupos de quatro a cinco pessoas. Solicitei aos grupos que realizassem uma **tempestade de ideias** sobre os temas que gostariam que fizessem parte da peça de teatro que encenariam. Um dos integrantes do grupo deveria anotar, em uma

<sup>2</sup> Dicionário online [www.origemdapalavra.com.br](http://www.origemdapalavra.com.br) acessado no dia 24/01/2018. [Digite aqui]

folha de papel, todas as ideias, palavras, frases soltas, trechos de músicas. Logo depois, deveriam analisar a tempestade de ideias anotada e tentar relacionar essas ideias, percebendo como poderiam criar conexão entre elas. Por meio dessas possíveis conexões, deveriam começar a escrever uma história no formato que preferissem (narrativo, dissertativo, dramático, jornalístico etc).

Iniciei a **segunda aula** como de costume: jogos de aquecimento e alongamento. Reservei metade da aula para que os alunos voltassem à escrita da história. Os jogos que desenvolvo nas aulas recebem influências diretas do trabalho da pesquisadora e introdutora dos Jogos Teatrais no Brasil, Ingrid Dormien Koudela, com quem pude aprimorar meu aprendizado por meio de trocas realizadas em aulas, diálogos e leituras de suas pesquisas. Também recebo muitas influências dos trabalhos escritos por Viola Spolin<sup>3</sup>, utilizando como prática constante as três essências dos jogos (Foco, Instrução e Avaliação)<sup>4</sup> desta autora, além de muitos de seus jogos com as adaptações necessárias para a realidade na qual atuo.

Para uma retomada da noção espacial, já que os alunos já tinham experiência com jogos de espacialidade, introduzi o jogo da **Bandeja**, logo após o alongamento e aquecimento. O professor inicia com a instrução: solicita que os alunos caminhem pela sala ocupando todo o espaço, de modo que, sem combinação prévia, e sem conversarem ao longo do jogo, se observem e ocupem bem este espaço, deixando-o equilibrado como em uma bandeja, onde os copos estão bem distribuídos. Em determinado momento, o professor deve solicitar ao grupo que pare de andar, que os alunos se mantenham sem movimento. Ao parar a movimentação, deve-se solicitar que observem se o espaço está bem ocupado. Se não estiver, solicita-se que repitam a caminhada, com o foco (atenção) direcionado para a ocupação equilibrada do espaço. Pode-se repetir esse jogo o quanto for necessário para que os alunos compreendam corporalmente a ocupação do espaço (aprendizado em ato, na experiência).

**Jogo Apenas Um em Movimento:** Assim que o professor observar que o grupo está conseguindo manter uma ocupação equilibrada de seus corpos no espaço (a partir

---

<sup>3</sup> A obra da autora norte-americana Viola Spolin é composta por quatro publicações, sendo elas: *Improvisação para o Teatro*, [1963] 2005; *Jogos Teatrais – o fichário de Viola Spolin*, [1975] 2012; *O Jogo Teatral no Livro do Diretor*, [1985] 2010; *Jogos Teatrais na sala de aula*, [1986] 2010, traduzida para o português por Ingrid Dormien Koudela (Eduardo Amos participa junto a Ingrid Koudela da tradução do primeiro livro de Spolin, *Improvisação para o Teatro* e do livro *O Jogo Teatral no Livro do Diretor*).

<sup>4</sup> Escrevi junto a Robson Corrêa de Camargo o livro: *Os Jogos Teatrais de Viola Spolin - Uma Pedagogia da Experiência*, Goiânia: KELPS, 2017, no qual aprofundo a análise sobre a base filosófica da abordagem de Viola Spolin.

do jogo Bandeja) deve solicitar aos alunos que parem e que cada um permaneça onde está. Com o grupo já parado, o professor instrui que uma pessoa por vez saia de onde está, falando sobre a história que começou a desenvolver na aula anterior. Essa pessoa deve permanecer andando e falando até que outra pessoa comece a falar e a andar. Quando o outro começar a falar e a andar, o primeiro para, e assim segue o jogo sucessivamente. Apenas uma pessoa de cada vez deve falar e andar, por isso o nome “Apenas um em movimento”. O jogo deve ser desenvolvido até que todos tenham participado ou pelo tempo que o professor achar necessário.

Esse jogo auxilia os alunos a voltarem seu foco de atenção para o trabalho de dramaturgia que iniciaram na aula anterior e também auxilia na improvisação das histórias escritas, oferecendo a eles novas possibilidades de criação, complementando suas próprias histórias. São as experiências do passado e do presente se interconectando, em um processo *continuum* da experiência significativa<sup>5</sup>. A sensibilidade está o tempo todo sendo explorada durante o jogo. Com a improvisação imediata dos alunos, todos os órgãos dos sentidos são estimulados a estarem alertas. Na improvisação, recorrem às memórias das experiências passadas que se articulam com a experiência presente, provocando o movimento *continuum* do processo de criação. Estamos assim, trabalhando a cognição sensível, essencial ao processo educativo.

Logo após esse jogo, solicitei que os mesmos grupos da aula anterior se reunissem e retomassem a escrita de suas histórias. Reservei cerca de 30 minutos para esse momento. Procurei realizar a retomada da escrita sempre após um jogo prático, quando sensibilidade e cognição estivessem conectadas, pois acredito que este caminho auxilia no processo criador. Em seguida (pós-escrita), propus o **Jogo da Imagem**: Cada grupo deveria selecionar uma parte da sua história e montar uma imagem corporal fixa da parte selecionada. Como se fosse uma foto congelada, utilizando todos os integrantes do grupo, uma espécie de *tableau vivant* (quadros vivos)<sup>6</sup>. Os grupos mostravam suas imagens corporais uns aos outros. Após as apresentações das imagens, formamos uma roda de discussão. Momento este denominado por Spolin como avaliação. Primeiramente, propus aos alunos que falassem sobre suas percepções relacionadas às

---

<sup>5</sup> Conceitos presentes na discussão sobre Experiência Significativa de John Dewey e aprofundados também no livro de Karine Ramaldes e Robson Corrêa de Camargo: *Os Jogos Teatrais de Viola Spolin - Uma Pedagogia da Experiência*, Goiânia: KELPS, 2017.

<sup>6</sup> Joaquim Gama desenvolveu um importante estudo sobre a relação das imagens com a construção cênica em seu livro *Alegoria em Jogo: A encenação como prática pedagógica*. São Paulo: Perspectiva, 2016.  
[Digite aqui]

imagens construídas pelos colegas dos outros grupos. Depois a discussão era aberta para falarem sobre a experiência de construção da imagem dentro do próprio grupo.

Esses vários modos de refletir e de construir a dramaturgia vão na contramão da educação tradicional, que privilegia as questões puramente intelectualizadas, dicotomizando o indivíduo em corpo e mente, pois ambos são trabalhados separadamente. Nas aulas de teatro que proponho, se torna essencial a conexão entre corpo e mente, razão e emoção, individual e coletivo, teoria e prática para o bom desenvolvimento do processo pedagógico. Por isso as propostas de jogos mesclam diferentes modos de instigar o aluno e suas múltiplas potencialidades.

Na **terceira aula**, após alongamento e aquecimento, iniciei com o jogo que denomino **Roda do Olhar**. Toda a turma deve permanecer em pé em uma grande roda. O jogo tem início quando um dos alunos sai do seu lugar em direção a outro colega da roda, olhando nos olhos deste outro e falando uma parte da história que seu grupo está construindo. Ao chegar ao outro, com quem estabeleceu o jogo do olhar, ocupa o lugar dele, e este outro estabelece o jogo do olhar com um terceiro colega da roda, realizando a mesma dinâmica, e assim continua sucessivamente. Podem ser acrescentadas variações no jogo, como por exemplo solicitar aos alunos que, ao caminharem, explorem movimentações corporais com atenção especial para determinadas partes do corpo (cabeça, perna, quadril, corpo todo), trabalhando diferentes entonações vocais etc.

O jogo conduz os alunos a uma retomada de suas memórias, lembranças do que tinham escrito anteriormente, os estimula a improvisar novos fatos e a corporificar a história. É um modo de improvisarem a partir dos elementos que já haviam experienciado (passado) e também de começarem a compartilhar suas ideias com o grupo todo. Após esse jogo, solicitei aos grupos que retomassem o trabalho de escrita e desenvolvimento da história. Assim, a prática vai interferindo na escrita e vice-versa, construindo um processo denso e orgânico, em que prática e teoria se complementam, caminhando sempre juntas. Depois de cerca de 30 minutos, cada grupo socializou, para todos da turma, a ideia da história até onde tinham desenvolvido. Ao final da aula, solicitei aos alunos que na aula seguinte levassem algum objeto cênico que se relacionasse com sua história.

A **quarta aula** teve como um dos jogos centrais a **Caminhada dos Personagens**: os alunos recebem a instrução para andarem pelo espaço da sala, como no jogo da segunda aula (Jogo Bandeja). Assim que o espaço estiver bem equilibrado, com

[Digite aqui]

todos os participantes bem distribuídos, solicita-se aos alunos que comecem a pensar em um dos personagens da história que estão desenvolvendo. Ao pensarem, devem continuar andando e irem corporificando esse personagem. Nesse processo, as seguintes instruções podem ser dadas:

- De que forma esse personagem anda? Mostre com o seu corpo.
- Preste atenção em como o personagem pisa no chão, no movimento dos pés.
- A coluna desse personagem tem um movimento diferente? Mostre.
- O que traz o olhar do personagem? Mostre.

Essas são algumas instruções possíveis, no decorrer do jogo. Porém, no momento da experiência com os alunos, essas instruções são modificadas e/ou complementadas de acordo com as necessidades que vão surgindo. A instrução durante o jogo é importante para auxiliar os alunos a manterem-se no foco, com a atenção direcionada para a experiência que estão construindo. A fisicalização<sup>7</sup> dos personagens amplia as possibilidades criadoras dos alunos, levando-os a experimentações corporais diversas que influenciarão diretamente no processo de escrita. É um caminho estabelecido entre a imaginação e a realidade sobre como corporificar os personagens imaginados, bem como sobre criar um registro corporal e escrito desses personagens. Um caminho que se entrecruza entre o imaginário, o concreto e a elaboração escrita.

Após o jogo, solicitei que os mesmos grupos de construção das histórias se formassem novamente, e dessa vez cada grupo deveria organizar um modo de mostrar a sua história, a partir dos elementos cênicos que levaram. A história poderia ser contada com a utilização dos elementos cênicos ou poderia ser encenada. Tive os dois modos de apresentação das histórias nas diferentes turmas. Nessa etapa, alguns grupos reclamaram porque ainda não haviam finalizado suas histórias. Orientei que isso não era um problema, poderiam apresentar até onde conseguiram desenvolver ou improvisar um final caso desejassem.

Depois que cada grupo apresentou seu trabalho, realizamos uma roda de conversa (avaliação), durante a qual fiz provocações, perguntando se existia alguma possibilidade de reunir todas as histórias ali apresentadas em uma única história. Alguns responderam que sim, outros que não, e cada um foi dando sua opinião. Geralmente a ideia de que é possível conectar todas as histórias prevalece, mesmo que considerem

---

<sup>7</sup> Termo utilizado por Viola Spolin. Ingrid Dormien Koudela, tradutora dos livros de Viola Spolin para o português, em seu livro *Jogos Teatrais* (2002[1984], p. 51), na nota de rodapé, escreve a observação de que fizeram uma revisão da tradução da palavra “physicalization”, considerando o termo “corporificação” como mais correto do que “fisicalização”.

que uma ou outra história não se encaixe. Alguns conflitos surgem e o professor precisa realizar a mediação. Mostrei que as histórias, ao serem interconectadas, poderiam sofrer alterações, poderíamos trabalhar somente com alguns elementos de uma história e acrescentar fatos das outras, de modo que trabalhássemos com todas as produções.

A **quinta aula** foi direcionada para a construção coletiva da estrutura da história. A junção das pequenas histórias em uma maior. Assim que os alunos chegaram à sala, o computador e o *datashow* já estavam projetando uma tela em branco na parede, disponível para escrita. Primeiramente, propus que digitássemos os principais pontos da história de cada grupo da turma, o que demandou tempo e atenção, pois o trabalho deveria trazer uma visão bem sintética das histórias, sem deixar de abordar os principais elementos considerados por cada grupo. Segue abaixo o registro da turma de sábado (7h30-9h30), que estava subdividida em três grupos menores. Nas outras etapas do processo, continuarei utilizando como exemplo apenas esta turma para que o texto fique mais sucinto.

#### **Principais Pontos das Histórias:**

- História 1: Cartas para Aurora - Sofria *bullying*, mudou de escola. Escrevia cartas para amenizar a dor que sentia, deixava as cartas no banco/árvore. Um admirador encontrava as cartas e as lia, se apaixonou por ela através das cartas. Sem saber quem era, respondia as cartas e as deixava para ela.
- História 2: Duas meninas dos anos 60 que assistiam a uma série do futuro. As duas protagonistas saem da série e vêm para o mundo real.
- História 3: O passarinho e a borboleta.

De modo bem resumido, elencamos os principais pontos das histórias dos três grupos desta turma. Para chegar a esse resumo, tivemos muita conversa e reflexão, sempre tentando manter o que o grupo que criou a história considerava como primordial. Em um primeiro momento, foi notável que as conexões não ficaram tão evidentes, mas a partir de uma reflexão e colaboração conjunta, fomos conseguindo conectar as histórias. Dialogamos e sugeri que escrevêssemos somente um “resumão” da história toda, pois o passo seguinte seria desenvolvê-la. Seguem as conexões que criamos entre as pequenas histórias desta turma:

[Digite aqui]

*História se passa em uma escola nos anos 60. Menina (Aurora), que sofre bullying, sempre que escreve suas cartas tem a companhia da borboleta ou do passarinho, seus únicos amigos. A escola se encontra em rebulição, pois em breve acontecerá a festa de formatura dos alunos.*

Na **sexta aula**, mais uma vez foi necessário o apoio do computador e do *datashow* para que todos pudessem participar do processo, visualizando melhor a escrita. O foco foi desdobrar o resumo da história em cenas. Os alunos iam dizendo o que deveria acontecer em cada cena e, um dos alunos ou eu mesma, ia digitando as ideias. O resultado foi:

CENA1: ONDE: Escola. Anos 60. Aurora está no banco escrevendo suas cartas, chegam meninas praticando *bullying* com ela. Aurora, muito triste, se consola com os únicos amigos (borboleta ou passarinho). Deixa a carta no banco.

CENA 2: O passarinho (narrador) pega a carta de Aurora e faz uma viagem pelo tempo, levando a carta para o futuro, entrega para uma *pop star*, que lê a carta e resolve ajudar a menina. Responde a carta.

CENA 3: Sala de aula. Colegas praticando *bullying* com Aurora.

CENA 4: Aurora e a *pop star* começam a ficar amigas, descobrem uma forma da *pop star* visitar o passado (anos 60).

CENA 5: A *pop star* percebe que Aurora canta e dança muito bem e diz a ela que deve mostrar o seu talento. As duas formam uma dupla e ficam famosas nos anos 60. As “falsianes”<sup>8</sup> (meninas que praticam *bullying* com Aurora) ficam com inveja e tentam destruir a dupla.

CENA 6: A “falsiane” que já era famosa tenta levar a *pop star* para o grupo dela. Aurora e a *pop star* brigam.

CENA FINAL: Aurora e a *pop star* voltam a ser amigas e fazem uma grande apresentação. A *pop star* se apaixona pelos anos 60 e não quer voltar para o futuro.

Com as cenas elaboradas, pedi para que cada grupo escolhesse uma ou duas delas e combinassem uma improvisação da(s) mesma(s). Solicitei que os grupos escolhessem cenas diferentes. Os grupos combinaram e apresentaram uns aos outros as cenas improvisadas.

<sup>8</sup> Termo utilizado pelas alunas e, segundo elas, insubstituível.  
[Digite aqui]

As duas aulas seguintes (**sétima e oitava aulas**) foram desenvolvidas na sala de informática da escola. Os grupos que realizaram o improviso na aula anterior foram para a sala de informática digitar a cena improvisada em uma estrutura de texto dramático. Até que chegou o momento de aglutinar todas as cenas digitadas, trabalho que demandou mais duas aulas. Colocamos as cenas em suas sequências originais, nas **aulas nona e décima**, construindo um texto único. Surgiram, nessa etapa, vários ajustes a serem realizados pelo fato das cenas terem sido digitadas separadamente. Foi necessário, mais uma vez, o auxílio do computador e do *datashow* (para projetar o texto de modo visível para todos da sala) para que pudéssemos juntos organizar a estrutura geral do texto. Lemos o texto na íntegra e fomos anotando as contradições e marcando os pontos que deveriam ser mais elaborados. Com os textos finalizados, iniciamos os nossos ensaios, que também foi uma fase de adaptações, e alguns textos ainda sofreram transformações.

Todo o processo foi avaliado pelos alunos, mas não caberá, aqui, explanar essa etapa em detalhes, porque o farei no livro *Construindo Minha Dramaturgia*, que está no prelo e trata sobre todo o processo e sua finalização de modo mais detalhado e aprofundado. Concluímos juntos que construir um processo de criação em grupo não é fácil, mas é gratificante, pois durante o processo é possível perceber o empoderamento dos que não eram empoderados, é possível perceber que todos, de uma forma ou de outra, acabam se transformando durante o processo, e precisam se transformar, senão não conseguem acompanhar o desenvolvimento da turma. Teatro é grupo, é relativizar opiniões, é saber escutar, saber falar, saber se expor, mas também saber se retirar. Os alunos aprenderam tudo isso mais do que aprenderam a construir a estrutura de um texto dramático, além de aprenderem o quão é difícil trabalhar em grupo, mas ao mesmo tempo o quanto isso é gratificante. São criadores e autores de suas próprias criações.

### Referências:

- KOUDELA, Ingrid Dormien. **Jogos Teatrais**. São Paulo: Ed. Perspectiva, [1984] 2002.
- PAVIS, Patrice. **Dicionário de Teatro**. São Paulo: Ed. Perspectiva, 2007.
- RAMALDES, Karine; CAMARGO, Robson Corrêa. **Os Jogos Teatrais de Viola Spolin: Uma Pedagogia da Experiência**. Goiânia: KELPS, 2017.
- SPOLIN, Viola. **Improvisação para o Teatro**. São Paulo: Ed. Perspectiva, 2006.
- \_\_\_\_\_. **Jogos Teatrais na sala de aula**. São Paulo: Ed. Perspectiva, 2010a.
- \_\_\_\_\_. **O Jogo Teatral no Livro do Diretor**. 2ª edição. Tradução: Ingrid Dormien Koudela e Eduardo Amos. São Paulo: Ed. Perspectiva, 2010b.
- [Digite aqui]

\_\_\_\_\_. **Jogos Teatrais – o fichário de Viola Spolin.** São Paulo: Ed. Perspectiva, 2012.