

## O ESTÍMULO COMPOSTO COMO DISPOSITIVO DE CRIAÇÃO DE DRAMATURGIA HIPERTEXTUAL NA ESCOLA

Michele Louise Schiocchet<sup>1</sup>

**RESUMO:** Este artigo foca na análise de um processo colaborativo de pesquisa e de desenvolvimento de jogos cênicos que se serviram de uma apropriação da teoria dos estímulos compostos de John Sommers como base para a criação de atividades pedagógicas a serem aplicadas na Escola Estadual Gabriel de Lara, localizada no município de Matinhos, Paraná. As atividades, que ocorreram no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), buscavam explorar a performatividade de distintos elementos da cena, como figurino, som, adereços e cenário como disparadores ou dispositivos de criação, investigando possibilidades de composição de uma dramaturgia expandida e em tempo real. Para tal foram utilizadas diversas referências como o teatro imersivo, a dramaturgia procedimental, a hipertextualidade e o RPG desenvolvendo a partir destas uma série de experimentações práticas que culminaram em um jogo intitulado A Guerra dos Tronos. As atividades que foram concebidas por mim e pelos bolsistas do projeto tinham como intuito encontrar interfaces entre o ensino do teatro e o ensino de linguagens artísticas contemporâneas, utilizando-nos de uma abordagem crítica e experiencial do conhecimento.

**Palavras-chave:** Drama. Estímulo Composto. Dramaturgia Contemporânea. Hipertextualidade. Jogo.

### THE COMPOUND STIMULUS AS A PEDAGOGICAL DEVICE FOR CREATING HYPERTEXTUAL DRAMATURGY

32

**ABSTRACT:** This paper focuses on the analysis of a collaborative process of research conducted at Gabriel de Lara State School and on the development of a serie of theatrical games based on an adaptation of John Sommers' theory of compound stimuli. In order to create pedagogical games to be applied within the scope of the "Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência" (PIBID), we explored the narrative potential of different elements of the scene, such as costumes, sound and props. These elements were treated as creative devices, investigating ideas such as expanded and real-time dramaturgy. To this end, several references were used, such as immersive theater, procedural dramaturgy, hypertextuality and role playing games, culminating on a series of practical experiments that resulted in a game entitled The Game of Thrones. Adopting a critical and experiential approach to knowledge, the group intended to interface drama education and theatre pedagogy with experiments in contemporary art.

**Keywords:** Drama. Compound Stimulus. Contemporary Dramaturgy. Hypertextuality. Game.

<sup>1</sup> Michele Louise Schiocchet é bacharel em estudos teatrais (Universidade de Bologna). Mestre em "Performance Practices and Research" (Central School of Speech and Drama) e Doutora em Teatro pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). É professora adjunta do curso de Licenciatura em Artes da Universidade Federal do Paraná (UFPR – Setor Litoral). Email: micalou2@ufpr.br

## O ESTÍMULO COMPOSTO COMO DISPOSITIVO DE CRIAÇÃO DE DRAMATURGIA HIPERTEXTUAL NA ESCOLA

Durante 2016 e 2017 coordenei um subprojeto Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) que atuava na Escola Estadual Gabriel de Lara, localizada em Matinhos, no litoral do Paraná. Neste projeto atuaram dez bolsistas do curso de Licenciatura em Artes da UFPR Litoral e duas supervisoras (professoras da escola), atendendo a alunos do nono ano do ensino fundamental e do primeiro ensino médio. Nos encontros coletivos experimentávamos atividades, líamos textos e discutíamos sobre metodologias de trabalho, fazendo também avaliações sobre todas estas práticas e em paralelo, ministrávamos oficinas.

Matinhos é um município litorâneo, carente de serviços em geral, principalmente fora dos meses de temporada. O bairro Caiobá, onde fica a Universidade é também onde se concentram os imóveis mais custosos, e que normalmente servem ao público de veraneio, enquanto a população permanente da cidade se concentra em bairros periféricos. Segundo dados de 2010 do IPARDES, de um total de cerca de 33 mil imóveis, menos de 10 mil são de moradores permanentes (IPARDES, 2017, p. 10). O transporte público entre os bairros e municípios vizinhos é bastante precário, o que dificultou na atuação do PIBID em localidades menos centrais, principalmente em dias de chuva, em função dos constantes alagamentos.

Em agosto de 2016 o Programa atuava em Paranaguá, Matinhos, Guaratuba e Pontal do Paraná. Devido a cortes de verba e à precariedade do sistema de transporte local, concentramos nossas atividades na Escola Estadual Gabriel de Lara, situada no centro de Matinhos. Atuar em escolas mais periféricas exigiria uma logística mais complexa.

É importante citar que no litoral do Paraná muitos dos professores de artes da rede pública tem sua formação em outra área que não a de artes, o que repercute no cenário local.

Embora exista uma tendência em dividir as artes e seu ensino em quatro áreas principais (teatro, dança, música e artes visuais), noto que pelo menos desde o início do século XX e mais fortemente desde os anos 60, inúmeras outras formas de expressão artística surgem, tensionando limites diversos e nos desafiando a tratar as artes em relação

a uma série de outras dinâmicas sociais e culturais. Formas artísticas como a *performance art*, *net art*, videoarte, videodança, artemídia não cabem dentro de uma destas quatro áreas ou atravessam mais de uma delas. Deste modo optamos por uma abordagem híbrida, perpassando diferentes campos das artes.

Com o desenvolvimento de tecnologias que operam desde espacialidades virtuais até a manipulação de formas de vida, as artes se expandem para além do aprendizado de técnicas bem determinadas. Além de propiciar procedimentos técnicos sempre novos, as tecnologias infocomunicacionais propiciam também formas distintas de ocupação e percepção de espacialidades e temporalidades, incidindo no modo como pensamos e nos relacionamos com o mundo. Se nos anos 60 a efemeridade da *performance art* podia ser vista como uma reação à comodificação da arte, hoje poderíamos pensar que o próprio mercado simbólico opere de modo performativo, sendo por vezes difícil distinguir os nossos gostos e valores, daqueles induzidos, por exemplo, pela manipulação de algoritmos e pela forma de operar das mídias sociais. Deste modo, não vejo como viável uma separação entre uma reflexão crítica sobre o momento presente e o desenvolvimento de pedagogias no campo das artes.

Princípios como automação, replicabilidade, desmaterialização, modularidade e ubiquidade nos sugerem a possibilidade de composição de obras que não se caracterizam e qualificam necessariamente dentro de cânones antes caros ao mundo da arte como originalidade e singularidade. Algumas obras não se constroem mais necessariamente dentro de uma unidade de tempo e espaço, podendo se articular como uma interface entre espacialidades literais e virtuais, como *Steal this Book* de Dora Garcia<sup>2</sup>, *BorderXing*<sup>3</sup> de Heath Bunting, ou *EU - Negociando Sentidos*<sup>4</sup> da Excompanhiadeteatro. Narrativas transmídia ou hipertextuais são percursos possíveis também para o ensino das artes, uma vez que a maioria dos nossos alunos são nativos digitais, já habituados com este tipo de construção narrativa.

2 <http://bacanasbooks.blogspot.com.br/2012/12/steal-this-book-robe-este-libro-dora.html>

3 <http://www.irational.org/borderxing/>

4 <http://www.excompanhiadeteatro.com.br/projetos>

Se por um lado a arte contemporânea parece ter complexificado diversas discussões sobre presença, experiência e representação, por outro lado, entraves antigos como a censura e a precarização do ensino, parecem retornar retrocedendo a discussão sobre arte e sociedade e evidentemente sobre o ensino das artes.

Durante o primeiro semestre de 2016 o andamento do nosso projeto foi bastante afetado pelo momento político turbulento que culminou em ocupações nas escolas secundárias, em uma greve e em constantes mudanças de agenda. Durante este semestre optamos por ministrar oficinas curtas nas ocupações destes diversos municípios do litoral, o que embora tenha sido gratificante, dificultou um planejamento de atividades mais elaboradas por conta da falta de continuidade que resultava de um momento de instabilidade constante.

Em 2017 se acentuam os cortes no fomento às artes e à educação afetando também o PIBID que passou por mudanças drásticas no edital proposto a partir de 2018 dificultando ou até inviabilizando muitas das práticas que ocorriam até então. A partir de 2019 este quadro se agrava consideravelmente afetando todo o campo da educação pública e da produção cultural brasileira, implicando e restringindo estas atividades financeiramente e conceitualmente.

Buscando possíveis pontes entre o ensino das artes com questões sociais mais amplas, me pergunto de que modo nossa prática na universidade e na escola poderia nos fazer mais próximos do mencionado “Direito à Cidade” de Lefebvre? Teria a arte algum poder de incidir nas relações entre cidadão e cidade? Seria a arte capaz de trazer uma percepção mais profunda ou sensível sobre nossa condição no mundo? Seria dela o papel de cumprir esta ou alguma outra função?

Mais do que responder de forma objetiva a estas perguntas, creio que nossa tarefa possa ser a de despertar nossos sentidos para perceber detalhes sutis do dia a dia, nos tornando mais aptos a agir mais do que a reagir, a produzir, mais do que reproduzir. Parto do pressuposto de que em nossos corpos não estão inscritos somente nossos desejos e vontades, mas também estão incorporadas estruturas simbólicas complexas que se relacionam com formas de poder, como nos sugere Pierre Bourdieu.

Para Bourdieu, as estruturas simbólicas do espaço e do tempo fornecem também uma estrutura para a experiência mediante a qual entendemos e construímos nossa posição social. Estas formas temporais ou estruturas espaciais incidem não somente na representação do universo de um grupo, mas faz com que o próprio grupo se organize de acordo com essa representação. (HARVEY, 1993, p. 198).

Embora o teatro e as artes sejam frequentemente entendidos como formas de expressão, creio que é possível entendê-los também como uma potente forma de nos colocar em uma condição de escuta e de re-elaboração da nossa percepção sobre o mundo e sobre nós mesmos. Considero que o lugar desde onde olhamos para o mundo e a condição psicofísica de nossos corpos incide no modo como atribuímos valor e sentido às experiências vividas. Creio ainda que pensar é também uma prática corporal, e que o modo como nos colocamos em contexto incide no modo como produzimos conhecimento.

Durante nossas investigações propusemos atividades que se baseiam na solução de problemas e na construção de narrativas *em performance*, dentro de uma atmosfera ficcional e imersiva. Investigamos as noções de hipertextualidade, dramaturgia procedimental e experimentamos estruturas como as dos *Mystery Dinner Parties* e do RPG. Partimos da premissa de que uma reflexão em ação é diferente tanto de uma reflexão para a ação como de uma reflexão sobre a ação.

Acredito que as artes possuem especificidades no seu modo de produzir conhecimento, valorizando os conhecimentos tácito e incorporado que se inter-relacionam constantemente com as outras dimensões do conhecimento (explícito) mais frequentemente presentes na academia. Em confluência com estas ideias e considerando o fato de que muitos dos bolsistas do projeto ainda não tinham experiência em teatro, busquei experimentar diferentes metodologias de trabalho que permitissem que mesmo os alunos-bolsistas dos primeiros anos, pudessem se engajar em atividades relacionadas às artes cênicas, trazendo também elementos e estímulos de natureza artística mais híbrida, utilizando estímulos sensoriais e jogos como disparadores para a construção de cenas.

Acredito em uma abordagem processual e que prioriza a vivência do aluno no aqui- agora em detrimento da criação de um produto artístico a ser contemplado por um público externo em um momento separado das aulas. Neste sentido a metodologia que norteou nossos processos de investigação é o drama, conectando-se ainda com uma investigação

sobre procedimentos dramatúrgicos e sobre jogos. O modo como buscamos trabalhar com o drama é bastante experimental, e portanto nos apropriamos e propusemos variações das metodologias estudadas. Exploramos diferentes tipos de dramaturgias a partir da interação com estímulos sensoriais de diversas naturezas, buscando criar percursos imersivos, onde os participantes seriam aptos a fazer escolhas, participando do processo de construção da cena.

O estímulo composto é um dos recursos utilizados dentro da metodologia conhecida como *drama in education* ou *process drama*, difundida no Brasil pela pesquisadora Beatriz Angela Vieira Cabral (UDESC). Ele auxilia tanto no processo de construção de uma atmosfera ficcional e imersiva, quanto como disparador de uma narrativa que vai sendo construída de forma coletiva ao longo do processo.

O estímulo composto inclui diferentes artefatos – objetos, fotografias, cartas e outros documentos, incluídos em um container apropriado. A significância é dada pela justaposição cuidadosa de seu conteúdo - o relacionamento entre eles e o detalhe dos objetos sugere motivação e ação humana. (SOMMERS, 2011, p. 179).

O pacote de estímulos funciona como uma coleção de objetos que segundo o autor são impregnados de sentido e de identidade, e que combinados propiciam a criação de relações que estão para além do sentido de cada elemento isolado (SOMMERS, 2011, p. 178). A dramaturgia é desencadeada através do manuseio destes elementos, gerando uma infinidade de possibilidades, que serão estruturadas de formas distintas dependendo da condução do jogo.

A base do trabalho com estímulo composto funciona a partir da instauração de um contexto ficcional e imersivo dentro do qual os participantes atuam. A instauração deste contexto, pode ser dar de diversas formas, como por exemplo através de um pré-texto que funciona como um instigador para a criação de uma narrativa coletiva. Diego de Medeiros Pereira (2014, p. 73) explica que o pré texto pode ser uma referência “(textual, histórica, visual, musical, entre outras) que serve de apoio para o desenvolvimento do processo”, a qual se pode recorrer para buscar ideias e para manter a coerência dramática. Para Beatriz Cabral;

O pré-texto é, assim, não apenas um estímulo; sua função é bem mais ampla. Enquanto o estímulo sugere a idéia ou a ação inicial, o pré-texto indica não somente o que existe anteriormente ao texto (contexto e circunstâncias anteriores), mas também subsidia a investigação posterior, uma vez que introduz elementos para identificar a natureza e os limites do contexto dramático e dos papéis dos participantes. (CABRAL, 2006, p. 15).

John Sommers (2011, p. 176) afirma que a construção de narrativas é o que permite ao ser humano viver para além do momento presente. O contato com estas narrativas resultaria em três processos fundamentais na nossa existência:

- 1 - organizar momentaneamente a experiência em uma série de memórias”, dando indícios de uma identidade que se enraizaria na memória;
- 2 - criar uma expectativa sobre o futuro, o que resultaria em um planejamento das nossas ações para que nos aproximemos dos nossos ‘planos’; e
- 3 - ‘vivenciar através da história de outros, o que nunca experimentamos’, nos permitindo aprender para além da experiência pessoal. (SOMMERS, 2011, p. 176).

Segundo o autor (2011, p. 176), essa seria a “base de grande parte de nossa aprendizagem e educação formal”. Sommers (2011) sugere ainda que nossas histórias pessoais são construídas de forma intertextual, sendo atravessadas por *meta-histórias*, narrativas de diversas ordens que se encontram espalhadas no tecido social, podendo variar desde narrativas deliberadamente ficcionais, como filmes e livros até códigos mais sutis, e que estão embebidos na nossa cultura.

Muitas destas narrativas, imagens e símbolos como códigos de conduta, padrões de beleza, elementos da linguagem, ou mesmo monumentos nas praças influenciam no modo como percebemos o espaço, interfaceando nosso cotidiano. Embora normalmente não tenhamos um estranhamento que nos leve à questionar a circunstância da implantação de tais símbolos, Michel Certeau (1984), cita o caso dos monumentos ou fronteiras, sugerindo que estes elementos são formas de lembrar histórias e resultados de conflitos, confirmando convenções sociais que por mais arbitrárias que sejam, entendemos como *naturais*. As superfícies urbanas celebram e mantêm vivos códigos simbólicos que estruturam relações sociais segundo o ponto de vista de quem escreveu essas histórias.

Manuel Castells também sustenta que as espacialidades são produzidas pelos indivíduos, porém expressando interesses de classes dominantes em relação a modelos específicos de desenvolvimento (CASTELLS 1983, p. 4). Michael Storper reitera a função

dos símbolos e imagens em criar realidades *construídas*, que podem ser difundidas e aceitas, tornando-se referência para ações humanas (Storper, 1997, p. 29 *apud* SOJA, 2000, p. 260). Antje Schlottmann e Judith Miggelbrink, no texto *Visual Geographies* afirmam, que mais do que representar ou refletir um espaço, ou uma realidade, imagens são interfaces de sua constituição (SCHLOTTMANN; MIGGELBRINK, 2009, p. 8). Um exemplo atual disso poderia ser a influência das *fake news* na construção da opinião pública.

Assim como nas superfícies da urbe, também pelas *artérias virtuais* da cidade circulam símbolos, imagens e narrativas que atravessam o espaço carregando consigo um universo simbólico que influencia nas relações espaciais. Se somarmos a isso aspectos subjetivos da percepção e do imaginário humanos, poderíamos nos confundir bastante em tentar separar hermeticamente o quanto de nossa *realidade* é construída por narrativas *reais* e o quanto dela resulta da articulação de narrativas de ordem ficcional. A questão que nos colocamos aqui é de que modo um indivíduo pode ser capaz de incidir conscientemente no tecido simbólico e nas práticas materiais deste espaço?

Uma vez que estas práticas são dinâmicas, sugiro buscar uma abordagem relacional *em performance*, entrelaçando ação e representação, e articulando constantemente uma costura intertextual com estas meta-narrativas. A descrição dos nossos experimentos não são de nenhum modo uma solução para estas questões, mas reflexões e experimentos iniciais sobre como atividades de ensino das artes na escola podem dialogar com dinâmicas sociais contemporâneas.

Intencionando propiciar esta costura intertextual de meta-narrativas, as noções de reciprocidade e de hipertextualidade se fazem relevantes para investigar possibilidades de construção de jogos cênicos participativos e imersivos. Pierre Lévy (1999, p. 74) acredita que a interatividade se dê a partir das “possibilidades de apropriação e de personalização da mensagem recebida”, e da “reciprocidade da comunicação”. Embora a comunicação em rede ou as formas de escrita hipertextual propiciem um ambiente que a princípio é interativo e construído coletivamente, essa interatividade pode se dar de distintas formas e com diferentes graus de agência. Primeiramente a trama hipertextual pode permitir ou não que o interator altere a sua estrutura. Depois, poderíamos também questionar de que modo a participação ou interação é crítica ou incide de algum modo na formulação do problema



levantado, uma vez que as formas contemporâneas de controle (sinóptico ou rizomático), incidem na nossa percepção simbólica, dificultando e confundindo o que é da ordem da produção, da reprodução e da coerção.

Na dramaturgia procedimental o interator não é exatamente um co-autor, transformando a trama apenas na sua apreensão (MURRAY in WARDRIP-FRUIIN; MONTFORT, 2003, p. 6). Esta estrutura instaura regras que possibilitam a participação do interator, que tem escolhas limitadas de percurso (MOREIRA, 2010, p. 20).

Os jogos de videogame, alguns jogos de RPG ou mesmo espetáculos imersivos como os do grupo inglês *Punchdrunk*<sup>5</sup> funcionam deste modo. Nosso último experimento, com a *Guerra dos Tronos*, focou neste tipo de estrutura.

Na autoria procedimental é função do dramaturgo buscar como se estrutura esta matriz de textos potenciais constantes no mapa dramático, definindo o sistema e regras além das condições de participação, estruturando também as fórmulas de como um elemento se relaciona com o outro, e como estes respondem à interação (MOREIRA, 2010, p. 31-32).

A interação com este tipo de dramaturgia se dá concomitantemente tanto em nível pessoal ou privado, como de forma públicas e coletivas. Dentro da metodologia do drama, a identificação com narrativas ficcionais é explorada, de modo a que o contexto criado forneça uma estrutura dentro da qual a projeção de questões da realidade do aluno permita uma ampliação da possibilidade de vivência e de experiência. Neste contexto o aluno é convidado a buscar suas próprias formas de resolução dos conflitos, construindo argumentos e refletindo à partir de situações postas no espaço (desde um ponto de vista experiencial) sobre uma série de questões transversais que conectam ficção e realidade.

Embora Sommers sugira formas de utilização do estímulo composto, nós optamos por testar diversos modos de condução de atividades, relacionando-nos com ambas as formas de interatividade citadas anteriormente. Em um primeiro momento a estrutura dos jogos era aberta e os participantes poderiam alterar a narrativa e em um segundo momento usamos uma estrutura pré-definida e com variações limitadas que culminavam em finais diversos.

---

5 <https://www.punchdrunk.com/>

As atividades engajaram os alunos em improvisações e também em pesquisas sobre os temas e questões que surgiam. Durante a preparação das caixas foi necessária uma investigação bibliográfica sobre as ambientações e contextos históricos escolhidos, sendo estas informações relevantes para que os objetos e instruções dessem pistas aos participantes, possibilitando que estes tivessem referências para interagir com o contexto ficcional com coerência.

Sommers propõe um trabalho que ocorre em “dois níveis interconectados e que afetam um ao outro – o nível social real dos participantes, e o nível simbólico da linguagem do drama” (SOMMERS, 2011, p. 178). A partir destas premissas, buscamos criar jogos e atividades onde a interação com narrativas de diversas ordens poderiam servir ao mesmo tempo como uma forma de investigação do universo do teatro e das artes em geral, e como uma forma de refletir sobre nosso modo de atuar no mundo.

Com o desejo de pensar o ensino das artes em relação às dinâmicas da cultura digital, à produção artística contemporânea e à realidade política atual, investigamos procedimentos, estímulos e mídias distintas. Embora a maioria de nossas ideias iniciais fossem demasiadamente complexas para serem desenvolvidas dentro da nossa disponibilidade de tempo e de recursos, os exercícios que desenvolvemos nos trouxeram importantes *insights*.

A pesquisa com as caixas de estímulos começou a partir da criação de fichas de personagens, dentre os quais: alfaiates italianas da idade média, motorista de caminhão e dançarinas dos anos 60, uma dona de casa dos anos 30, um extraterrestre nascido na Lua, um agente de uma empresa de viagens no tempo, e um sapateiro japonês de 1945. A partir destas ambientações foram desenvolvidas caixas de estímulo. Para cada caixa foi pensado um *onde* e um *quando*, sendo o *quem*, o *que* e o *como* dependente do jogo criado para ativar cada caixa.

Cada grupo escolheu além do local e do período histórico, também o foco em algum dos elementos cênicos, como figurino, sons ou cenário, como disparadores para o desenvolvimento da dramaturgia (em *performance*). A caixa da rádio, se desenvolveu como uma narrativa predominantemente sonora e sensorial, a caixa do Japão se utilizou

de elementos de cenografia e adereços, a caixa da idade média focava na confecção de figurinos e a caixa do futuro explorava a estrutura do jogo em si, focando também na construção de personagens a partir de cartas de RPG.

Cada caixa foi lentamente se transformando em um jogo de imersão, sendo nosso objetivo agrupá-las posteriormente em uma espécie de tabuleiro, composto por quadrantes que se interceptariam em alguns pontos. Foram pesquisadas diferentes estruturas desde jogos de tabuleiro, (Detetive e Scotland Yard), a jogos eletrônicos e de celular, roteiros de *Mystery Dinner Parties*, e finalmente jogos de RPG ou LARP. Pesquisas transversais sobre aspectos históricos também foram feitas gerando uma série de experimentos que devido à interrupção do edital do PIBID, vigente até fevereiro de 2018, não chegaram a culminar na atividade desejada. Decidimos, em decorrência, desenvolver uma atividade mais simples que seria nosso encerramento na Escola Estadual Gabriel de Lara a partir do jogo de RPG, *Guerra dos Tronos*. A seguir, descrevemos a sequência de atividades.

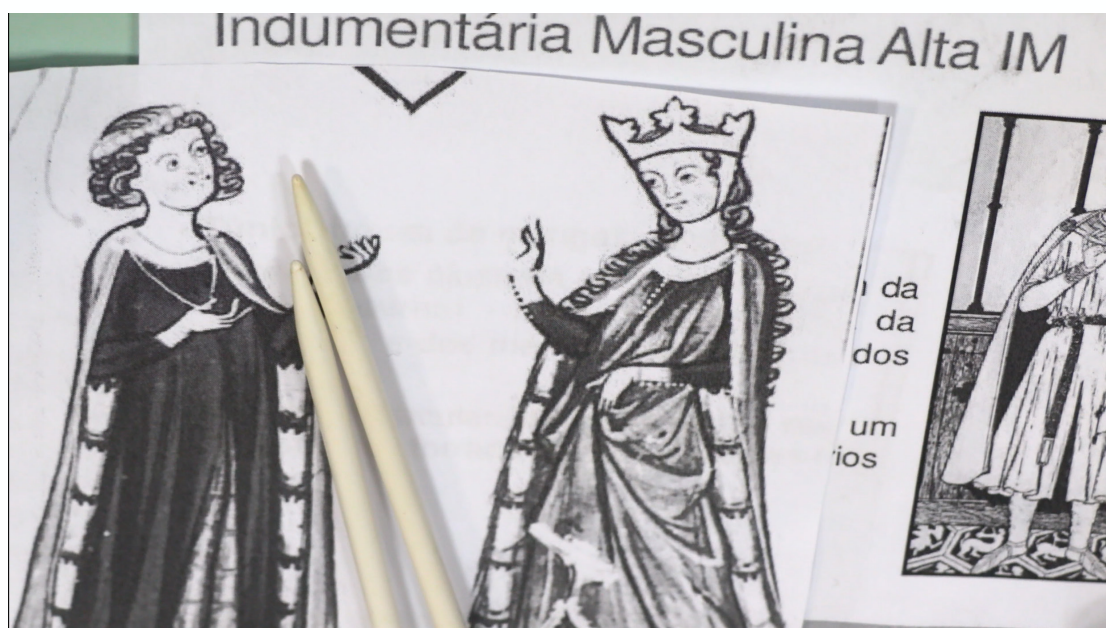
## RÁDIO NO BRASIL - ANOS 60

Partindo de questionamentos sobre censura e da imbricação entre narrativas de ordem real e ficcional, o grupo iniciou uma pesquisa sobre a rádio na era Vargas, perpassando o radioteatro, as radionovelas e as hibridações destas novelas com o jornalismo<sup>6</sup>. Entretanto, decidimos focar nos anos 60, na questão da censura e das perseguições que ocorriam durante a ditadura militar.

Foi construído um percurso predominantemente tátil e sonoro onde os participantes eram vendados e levados até uma escadaria de incêndio, ouvindo gritos de tortura e barulhos de correntes. O local era frio e desconfortável, dando a sensação de ser um cativo ou prisão. Um jogo de contação de histórias iniciou, sendo este um interrogatório, no qual um único personagem era construído a partir das respostas que cada um de nós dava ao inquisidor.

<sup>6</sup> <http://www.ebc.com.br/noticias/2015/08/radionovelas-segunda-guerra-mundial-70-anos>

Figura 1 - Alfaiataria - Itália - Idade Média



Fonte: Arquivo pessoal

Os proponentes pesquisaram aspectos da cultura, sociedade e religião da Itália na Idade média, utilizando estas informações para a elaboração da atividade, que iniciava em um atelier de costura. No cenário construído havia tecidos, alfinetes, fios, agulhas, tesouras, fitas métricas e imagens com moldes de roupas da idade média espalhados pela bancada, sugerindo que os figurinos poderiam ser confeccionados com o material e instruções disponíveis. Também havia um manequim vestido com roupas a serem entregues ao Sr. Friederich, alguns lembretes para a costureira e um desenho do vestido da noiva com um bilhete que continha a data de entrega.

Antes de atuar no cenário, cada participante recebeu um papel com pistas que identificavam os personagens da trama e alguns acontecimentos (figura 2). Um mapa da região, por exemplo, identificava um trabalhador rural e uma carta dentro de uma garrafa marcava um encontro entre dois personagens.

Figura 2 – materiais que identificam personagens na trama



Fonte: Arquivo pessoal

O gradual processo de caracterização e confecção gerava a imersão no contexto ficcional, auxiliando os participantes na composição das personagens. A caracterização da noiva foi influenciada por uma oficina de maquiagem que ocorria na sala ao lado. O grupo decidiu se deslocar para esta oficina, sendo a noiva então preparada neste salão que surgiu na trama de improviso, misturando o contexto do jogo com o entorno.

No segundo momento foi inserida uma nova caixa contendo uma flor, um buquê, uma carta dentro de uma garrafa (com informações sobre um caso de amor proibido) e uma caneta, que poderia ser usada caso os participantes decidissem continuar a carta ou respondê-la. Outros personagens foram inseridos: o noivo, um rapaz apaixonado, o padre e o pai da noiva.

Enquanto os participantes discutiam e decidiam sobre a realização ou não do casamento, visto que era possível que a noiva desistisse de se casar, o cenário ia se transformando progressivamente em uma igreja, com crucifixos, altar, bíblia, e velas, além de um cavalinho de pau.

No decorrer da atividade o grupo acabou decidindo que uma moça interromperia o casamento levando o noivo a confessar que a amava. coincidentemente, a noiva, que também era apaixonada por outro rapaz, aproveitou o momento para fugir com seu amado. Entretanto, um novo problema apareceu. Havia dois casais desejosos de fugir, porém apenas um cavalo, o que gerou um novo conflito: Quem ficaria com o cavalo?

Os participantes puderam tomar decisões e definir o curso dos acontecimentos em diversos momentos, tendo os mediadores a função de direcionar as ações a fim de manter a coesão da trama.

### **SAPATARIA - JAPÃO 1945**

Este jogo se serviu de uma interação com um cenário que continha instrumentos musicais, livros de origami, sapatos, incensos, martelo, bilhetinhos com dizeres diversos, uma fotografia antiga de criança, pedaços de cartas em língua japonesa, *hashi*, mapa do Japão, uma foto de uma mulher com políticos, uma fotografia de casal rasgada ao meio, além de duas personagens que permaneciam em uma cerimônia do chá, sem interação com os participantes e um sapateiro.

Os participantes foram divididos em grupos podendo explorar o cenário por cinco minutos. Cada grupo criou então uma cena a partir da interação com os objetos, sendo para tal utilizada a blablação.

### **RPG - PESQUISA MÉDICA**

Neste jogo decidimos focar na estrutura do RPG, sendo a trama parcialmente determinada pelo mestre, uma vez que seu desdobramento dependia das possibilidades geradas pelo participantes.

A *caixa* foi constituída por elementos que remetiam a novas tecnologias, ao controle e à censura, dentro de um experimento médico que tinha como principal foco conseguir ler a mente humana.

A cada participante foi dada uma carta que continha informações sobre idade, gênero e função na narrativa, além de indicar outros dados como força e inteligência. Estes elementos, eram também usados em caso de disputas sobre algum tipo de decisão que tivesse que ser tomada. Todas as personagens utilizadas para esta campanha foram pré-montadas e cada jogador teve a oportunidade de dar sua própria interpretação às mesmas.

A trama era composta por um grupo de cientistas e um grupo de voluntários. Os médicos usavam os voluntários para testar uma vacina contra uma pretensa epidemia que estava se alastrando pela cidade. O grupo dos cientistas tinha como o real objetivo testar sua nova tecnologia que permitiria ler a mente das pessoas infectadas com ela. Dentro do grupo dos médicos havia um subgrupo que acabou sendo enganado e mais do que experimentar a vacina nos voluntários, estes próprios se converteram nas cobaias do experimento. As personagens e a história se desdobraram e tomaram rumos bastante distintos da trama original.

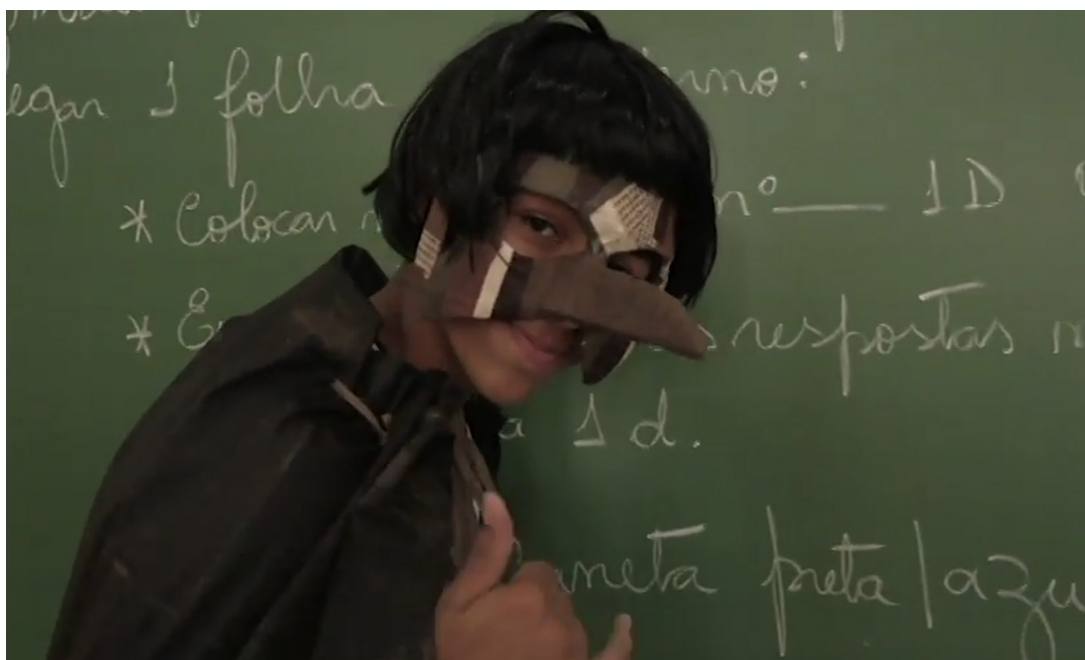
## A GUERRA DOS TRONOS<sup>7</sup>

As atividades iniciais nos trouxeram uma série de perguntas e *insights*, que nos auxiliaram na elaboração de uma única atividade, desenvolvida por todos os bolsistas durante o último semestre de 2017 a partir de um fragmento do jogo de RPG *Guerra dos Tronos*, que possivelmente seria familiar e atrativo para os alunos do primeiro ano da Escola Estadual Gabriel de Lara.

---

<sup>7</sup> Documentação sobre esta experiência pode ser acessada aqui: <https://www.micalou.org/pibid>

Figura 3 - aluno da Escola Estadual Gabriel de Lara



Fonte: acervo pessoal

O fragmento escolhido foi *O Casamento do Cavaleiro*<sup>8</sup>, que narra a saga de duas famílias rivais que estão tentando resolver problemas antigos através de um casamento arranjado.

47

O casamento do cavaleiro é uma história introdutória para GdTRPG e tem como foco um casamento. Este casamento tem um valor prático para as famílias que unirá, e é uma chance de romance (e perigo) para os noivos, que podem vir a ser jogadores ou personagens importantes em sua crônica. Este material prepara o palco para que o drama se desenvolva e sugere algumas cenas apropriadas para a trama. (KENSON, 2008, p. 2).

O jogo foi desenvolvido em duas partes, sendo a primeira intitulada *imersão* e a segunda, uma sequência de jogos cênicos conduzidos pelos personagens principais da trama, cada qual situado em um dos quatro quadrantes de nosso espaço cênico.

Foram montadas seis caixas de estímulo; a da imersão, a da Noiva – Maria do Rosário, a do Noivo – Kevin Malta, a do Amante – João Oliveira, a do Padre e a da Trupe de Teatro. As cinco primeiras caixas foram desenvolvidas pelos bolsistas e a sexta foi desenvolvida

<sup>8</sup> Acesso: <https://www.scribd.com/doc/258001119/Guerra-Dos-Tronos-RPG-O-Casamento-Do-Cavaleiro>.  
<https://docslide.com.br/documents/guerra-dos-tronos-rpg-o-casamento-do-cavaleiro.html>  
<https://ovelhinhodorpg.wordpress.com/guerra-dos-tronos-rpg/>



juntamente com alunos que frequentavam uma oficina do PIBID no contraturno das aulas. A atividade foi aplicada em uma turma que não havia ainda participado de nenhuma atividade do projeto, o que se deu devido à constante mudança de agenda da escola.

## IMERSÃO

Esta atividade tem como função instaurar um contexto ficcional através de estímulos sensoriais diversos. Os alunos foram conduzidos até um local mais ou menos silencioso onde foi sugerido que fechassem os olhos. Neste momento iniciava uma narrativa<sup>9</sup> que contextualizava o ambiente onde se passava a história trazendo também elementos sobre a trama e seus personagens, porém misturando elementos ficcionais com questões referentes ao município de Matinhos.

Através do uso de diversos recursos e estímulos sensoriais a sensação de uma viagem de carroça até o local onde se realizaria um casamento entre famílias rivais foi criada. Nesta narrativa, os bolsistas incluíram elementos históricos e sociais da idade média sugerindo imagens sobre o dia a dia dos personagens e também elementos sensoriais como o clima e os cheiros do percurso.

Figura 4 – alunas e alunos da Escola Estadual Gabriel de Lara



Fonte: acervo pessoal

Pistas sobre a composição corporal dos personagens que estariam na carroça foram inseridas na narrativa assim como sobre seus estados de espírito, tanto com relação ao cansaço decorrente da viagem quanto frente ao casamento.

<sup>9</sup> Acesso ao texto em: <https://www.micalou.org/pibid>

Os participantes abriram então os olhos e receberam os brasões de seu clã, sendo encaminhados para a sala de aula. Esta sala estava dividida em quatro partes, e cada grupo se direcionou para seu clã, seguindo as referências dos símbolos nos brasões. Em cada clã, havia um personagem mediador e uma caixa de estímulos. Elementos simples de cenário e figurino, também foram confeccionados com o intuito de criar *rituais de imersão* dentro do contexto ficcional.

Em cada quadrante ocorria um jogo distinto, cujo resultado influenciaria no desenvolvimento da narrativa, uma vez que o final da história dependia da combinação de diferentes de decisões feitas em cada quadrante. Estes resultados iam sendo progressivamente repassados a um mediador que organizaria o desfecho da história.

Em cada quadrante a história era narrada sob a perspectiva específica do personagem em questão, revelando ou encobrendo aspectos da trama. O desenvolvimento da narrativa dependia das decisões que cada personagem ia tomando em função da relação que estabelecia com seu grupo e também dos resultados dos jogos.

## CLÃ 1 - NOIVA – MARIA DO ROSÁRIO

49

Nesse Clã os alunos foram recebidos pela noiva, Maria do Rosário (aluna que participou de uma oficina que ocorreu no contraturno das aulas) e a tutora da noiva (aluna-bolsista da universidade) ambas caracterizadas com figurinos confeccionados durante as atividades do PIBID. Estas personagens iniciaram a narrativa a partir de uma caixa de estímulos que continha uma foto da noiva com o jardineiro do castelo, além de outros elementos que faziam referência ao drama de Maria do Rosário, moça muito rica, e de personalidade ambígua. Maria amava um súdito do castelo, e estava grávida do mesmo, mas deveria casar-se com outro homem, Kevin Malta, para que suas famílias ficassem ainda mais ricas.

Os participantes receberam peças de figurino feitas de jornal e também uma flor, elementos utilizados em uma aula de dança medieval que deveria ser aprendida para a cerimônia. Paralelamente, ocorria o jogo do detetive, que determinaria o futuro da noiva. Se

o assassino fosse preso pelo detetive, a noiva fugiria com uma trupe de artistas de circo ou com seu amante e se o assassino conseguisse matar a todos, Maria do Rosário se casaria então com Kevin Malta.

## CLÃ 2 - NOIVO – KEVIN MALTA

Nesse Clã os alunos foram recebidos pelo noivo, Kevin Malta (aluno do contraturno) e o escudeiro do noivo (bolsista), também caracterizados. Uma foto de Kevin com seu irmão é encontrada, contendo uma dedicatória, que é disparadora da narrativa. Kevin perdeu seu irmão querido na guerra e agora ele deve ocupar o seu lugar como sucessor da coroa. Para tal, Kevin deve realizar o desejo do pai e se casar. Kevin está apaixonado por Maria e se entusiasma com a ideia.

Nesta parte da trama será decidido através de uma batalha de espadas o que Kevin saberia em relação ao amante de sua pretendida, determinando assim sua reação e a convocação ou não do amante, Oliveira, para o exército do rei.

Figura 5 - alunos da Escola Estadual Gabriel de Lara



Fonte: acervo pessoal

## CLÃ 3 - O AMANTE – JOÃO OLIVEIRA

Neste quadrante os alunos foram recebidos por João Oliveira que portava uma caixa de estímulos com chapéus de jornal distribuídos para os integrantes do clã, além de uma garrafa com uma carta de amor escrita por Maria do Rosário. João Oliveira sempre esteve ao lado da família Rosário, sendo leal e companheiro. Nesta caixa havia uma foto de ambos juntos quando criança.

Como João estava muito ansioso com o casamento de sua amada com outro homem, ele sugere aos participantes que façam um jogo de concentração para que todos se acalmassem. Neste jogo era necessário conseguir contar de um até dez sem que ninguém falasse ao mesmo tempo que o outro. Não era permitido estabelecer nenhum tipo de ordem ou acordo, sendo necessário realmente se concentrar e ouvir o grupo. Se o grupo conseguisse performar esta tarefa após três tentativas seria decidido que João Oliveira entraria na igreja e interromperia o casamento confessando seu amor por Maria do Rosário.

#### CLÃ 4 - O PADRE

O cenário era composto por: uma Bíblia, uma garrafa de vinho (suco de uva), e um cálice, buscando reconstruir a atmosfera de uma igreja. O padre usava roupas feitas de jornal e uma coroinha. O conflito deste quadrante era o fato da noiva se casar grávida, levando o padre a titubear entre fazer a vontade de Deus e ser morto, ou fazer a vontade dos homens poderosos daquele reino e sobreviver. Através de um *telefone sem fio* palavras relacionadas à igreja da idade média eram repassadas de ouvido em ouvido, sendo revelados aos poucos, também os segredos da princesa. Este jogo poderia ocorrer três vezes e se a frase correta chegasse novamente à quem iniciou o jogo, seria decidido que o padre casaria a noiva. Caso contrário ele fugiria ou se negaria a celebrar o casamento.

51

#### CLÃ 5 - A TRUPE DE TEATRO

Os integrantes da trupe de circo eram os alunos de uma oficina que ocorreu durante o semestre no contraturno das aulas. Nesta oficina foram desenvolvidos jogos de contação de histórias e de improvisação, além da confecção de figurinos e máscaras. Também houve uma sequência de atividades de manipulação e confecção de diversos tipos de malabares.

Nas últimas semanas desta oficina o grupo focou em improvisações que focavam no contexto de um casamento que ocorreria na idade média. A partir destas improvisações foram criados os personagens que atuariam no jogo *A Guerra dos Tronos*.

A função da trupe dentro do jogo era a de articular o desfecho da narrativa. Caso o resultado dos jogos apontasse para a fuga da noiva com o amante, a trupe entraria no jogo encenando uma brincadeira com a noiva, para assim raptá-la. Se a noiva casasse com o noivo, a trupe entraria para iniciar os festejos.

Além desta combinação de finais possíveis, os participantes podiam fazer escolhas em outros momentos da atividade. Durante o casamento, por exemplo, houve um combate entre o amante e o príncipe, tendo o grupo a opção de escolher quem ganharia o combate. O desfecho escolhido nesta ocasião foi que o amante interviria no casamento e que a trupe sequestraria a noiva, sobrando ao final, ambos, amante e noivo sozinhos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Todos estes jogos exploraram ao seu modo uma relação entre a construção de um contexto ficcional imersivo e a construção de dramaturgias a partir de dinâmicas com as caixa de estímulos. Estes jogos são fruto da investigação de procedimentos e metodologias de ensino do teatro, relacionando o ensino das artes com as diversas meta-narrativas do nosso cotidiano, buscando criar atividades baseadas na solução de problemas e na reflexão *em ação*.

Um dos principais problemas encontrados, além da interrupção do PIBID, foi o fato de que as turmas da escola mudavam de horário quase todas as semanas e era impossível prever qual grupo participaria das nossas atividades. Deste modo era praticamente impossível planejar qualquer oficina com continuidade, que não fosse no contraturno das aulas.

A atividade final acabou focando prioritariamente na investigação de um percurso de dramaturgia procedimental. A atuação não foi tão explorada, uma vez que nem os bolsistas haviam tido suficiente preparo para tal, visto que a maioria ainda não tinha frequentado as aulas regulares de teatro do curso e que a quantidade de trabalho que tínhamos para efetuar nos encontros semanais era muito grande para dar conta de todos os aspectos da atividade. Deste modo, nos concentramos na estrutura do jogo também por conta de não sabermos até o momento da atividade se o grupo que viria seria de alunos com quem já trabalhamos ou se seriam alunos novos.

Acredito que nossa atuação dentro do PIBID propiciou um espaço de encontro entre pesquisa acadêmica e escola, sendo possivelmente para muitos dos participantes um primeiro contato tanto com as artes quanto com a prática docente. Creio também que é importante investigarmos as relações entre o ensino das artes com as dinâmicas sócio culturais do presente, buscando entender ao mesmo tempo como nos posicionamos no mundo e qual o papel da arte nisso. Perceber e costurar percursos por entre estas teias narrativas do nosso cotidiano pode ser uma forma sutil de re-escrever nossa história, ou de readquirir o que Lefebvre chamava de “O Direito à Cidade”.

## REFERÊNCIAS

CABRAL, Beatriz Ângela Vieira. **Drama como método de ensino**. São Paulo: Hucitec, 2006.

CASTELLS, Manuel. **The city and the grassroots**. Berkeley and Los Angeles, University of California Press. 1983.

CERTEAU, Michel. **The practice of everyday life**. Berkeley: University of California Press. 1984.

HARVEY, David. **A Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. Tradução. Adail Ubirajara Sobral; Maria Stela Gonçalves. São Paulo: edições Loyola, 1993. Disponível em: <http://libcom.org/files/David%20Harvey%20-%20The%20Condition%20of%20Postmodernity.pdf>. Acesso em: 6 nov. 2014.

IPARDES. Caderno estatístico do município de Matinhos. Set, 2017. Disponível em: <http://www.ipardes.gov.br/cadernos/MontaCadPdf1.php?Municipio=83260>. Acesso em: jul. 2017.

KENSON, Steve. O Casamento do Cavaleiro. In Guerra dos Tronos: Kit do Narrador. Porto Alegre: Jambô, 2008.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Tradução: Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999. 250 p.

MOREIRA, Leonardo. **Escuro: uma dramaturgia cúmplice**. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo. Escola de Comunicação e Artes. São Paulo, 2010. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27155/tde-17022011-145632/pt-br.php>. Acesso em: 29 ago. 2019.

PEREIRA, D. Drama como uma possibilidade teatral na educação infantil. **Revista aSPAs**, v. 4, p. 68-79, 2014.

SOJA, Edward, **Posmetrópolis: estudios críticos sobre las ciudades y las regiones**. Madrid: Traficantes de Sueños, 2008. 594 p. Disponível em: <http://traficantes.net/var/trafis/storage/original/application/78b6f47ae9582903a97e608811c7f58b.pdf>. Acesso em: 20 maio 2011.

SCHLOTTMANN, Antje; MIGGELBRINK, Judith. Visual geographies – an editorial. Copernicus Publications. **Social Geography**, n. 4, p. 1-11, 2009. Disponível em: <http://www.soc-geogr.net/4/1/2009/sg-4-1-2009.pdf>. Acesso em: jul. 2009.

SOMMERS, John. Narrativa, Drama e Estímulo Composto. Trad. de Beatriz A. V. Cabral. **Urdimento: Revista de Estudos em Artes Cênicas** - UDESC, Florianópolis, n. 17, 175-185, 2011.

WARDRIP-FRUIIN, Noah; MONTFORT, Nick (Ed.), **The New Media Reader**. Cambridge, MA: MIT Press, 2003. 798 p. Disponível em: [http://monoskop.org/images/4/4c/Wardrip-Fruin\\_Noah\\_Montfort\\_Nick\\_ed\\_The\\_New\\_Media\\_Reader.pdf](http://monoskop.org/images/4/4c/Wardrip-Fruin_Noah_Montfort_Nick_ed_The_New_Media_Reader.pdf). Acesso em: 15 abr. 2013.

Recebido em: 24/09/2019

Aceito em: 07/12/2019