

DOS PROCESSOS INDIVIDUAIS À CRIAÇÃO COMPARTILHADA: UMA INVESTIGAÇÃO SOBRE O PERCURSO CRIATIVO COLABORATIVO NO ESPETÁCULO *NÚMERO ZERO*

Thaís Martini Almeida¹
Martha Dias da Cruz Leite²

RESUMO: O presente artigo apresenta uma reflexão acerca da criação compartilhada, objetivando compreender de que forma os processos individuais de criação se conectam e se organizam na busca por uma composição dramática de autoria plural. A investigação elegeu como objeto de estudo o processo criativo de *Número Zero*, espetáculo teatral resultante de um projeto de extensão da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Por meio da análise do processo e de seus resultados à luz do referencial teórico adotado, foi possível constatar que a criação do espetáculo não ocorreu por meio de um discurso cênico unificado, e sim, por uma pluralidade de vozes organizadas, obtendo como resultado uma dramaturgia fragmentada, que estimulou e permitiu a exposição dessa pluralidade. Nesse aspecto, se mostrou fundamental a descoberta do que se nomeou como *sentido em comum*, elemento atuante como elo unificador das proposições cênicas, que as conectavam sem, contudo, fundir em um todo indivisível as diferentes vozes. Por fim, o artigo propõe uma reflexão acerca da presença artístico-pedagógica da professora-diretora, e reflete sobre as formas de condução de quem ocupa o lugar da direção em um processo de criação compartilhada em espaço formativo teatral.

Palavras-chave: criação compartilhada; pedagogia do teatro; dramaturgia; teatro e universidade; encenação.

FROM INDIVIDUAL PROCESSES TO COLLABORATIVE CREATION: AN INVESTIGATION ABOUT THE COLLABORATIVE CREATIVE PROCESS IN THE PLAY *NÚMERO ZERO*

ABSTRACT: In the present article, our aim is to reflect upon collaborative creation, by examining the ways in which individual processes of creation are woven together towards plural authorship of dramaturgical compositions. It presents a methodological case study of the creative process of *Número Zero*, a theatrical play that resulted from an extension project at Universidade Estadual de Maringá (UEM). Through the analysis of the process and its results in light of the adopted theoretical framework, it was observed that the creative process of the play was not particularly oriented towards any specific kind of scenic discourse, but towards a plurality of organized voices, resulting in a fragmented dramaturgy, which encouraged and allowed for the expression of this plurality. In this respect, it was paramount to find what was named a *common ground*, an element that would unify these plural voices, while maintaining their individuality. Finally, the artistic-pedagogical presence of the professor-director is analyzed and reflected upon, considering the role of the director in a collaborative creative process conducted in a theatrical formative environment.

Keywords: collaborative creation; theater pedagogy; dramaturgy; theater and university; theatrical staging.

1. Atriz, pesquisadora e graduanda do curso Graduação em Artes Cênicas - Licenciatura em Teatro da Universidade Estadual de Maringá (UEM). E-mail: ra108663@uem.br

2. Diretora teatral, atriz e professora de teatro. Doutoranda em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), mestre em Artes pelo Programa de Pós-Graduação em Artes da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), bacharel em Artes Cênicas pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). É professora efetiva do curso de Graduação em Artes Cênicas - Licenciatura em Teatro da Universidade Estadual de Maringá (UEM). E-mail: mdcleite@uem.br

INTRODUÇÃO: A CRIAÇÃO COMPARTILHADA NO ESPETÁCULO *NÚMERO ZERO*

Em abril de 2019, o projeto de extensão *Práticas de Encenação e Pedagogia do Teatro (PEPT)*, da Universidade Estadual de Maringá, ofertou o curso “Processos de Criação Compartilhada: Exercício de Construção Coletiva de uma Obra Cênica”, com o objetivo de proporcionar ao participante a experiência prática de um processo criativo a partir dos modos de produção típicos dos teatros de grupo. Como resultado, se obteve a peça teatral *Número Zero*³, obra cênica em que todos os seus integrantes responderam por sua autoria, contribuindo, em maior ou menor grau, nas escolhas relativas ao tema, dramaturgia, encenação, iluminação, sonoplastia e todo o rol de decisões necessárias à finalização da obra. O artigo, portanto, apresenta os resultados da pesquisa⁴ que tomou como objeto de investigação o processo criativo de *Número Zero*, e propõe uma reflexão sobre as formas de síntese e princípios norteadores da criação compartilhada a partir da seguinte indagação: como os processos individuais de criação em artes cênicas se conectam e se organizam na busca por uma composição de autoria compartilhada?

O conceito de criação compartilhada se fundamenta em práticas oriundas da criação em grupo, principalmente no processo colaborativo; e consiste em formas de criar estruturadas em uma organização menos hierárquica em relação às práticas tradicionais. Encontramos precedentes quanto ao uso da expressão *criação compartilhada* de forma pontual no trabalho de Stela Fischer (2010), porém, desenvolvida enquanto um conceito específico por Felipe Brancalião Alves de Moraes (2020), que opta pelo termo *processos de criação compartilhada* por julgá-lo capaz de sustentar alguns princípios criativos importantes do processo colaborativo, ao mesmo tempo em que a expressão se oferece como alternativa para investigações nos mais diversos contextos, seja em salas de ensaio ou em salas de aula.

Fischer (2010) aponta uma série de características e diretrizes em comum pelas quais muitas companhias e grupos teatrais brasileiros contemporâneos se orientaram: preocupação em formar núcleos estáveis, pesquisa de linguagens ou técnicas cênicas, criação de dramaturgia autoral e de tratamento coletivo, dinâmica interna desierarquizada com função socializante, abertura processual da obra, aprimoramento operacional e estético em diálogo crítico com a realidade sociocultural. Entretanto, apesar das semelhanças entre a criação coletiva e o processo colaborativo, ambos possuem diferenças significativas em seus princípios, formas de organização e no tipo de autoria que são capazes de produzir.

A criação coletiva marcou a produção teatral brasileira nas décadas de 1960, tendo sua consolidação na década de 1970, e possui como uma de suas marcas principais a afirmação democrática frente às ações militares ditatoriais estabelecidas no cenário político brasileiro no período, assim como uma proposta de radicalização dos modos de criação coletivizados em teatro. A realidade

³ O espetáculo realizou duas apresentações no Teatro da UEM, nos dias 30 de janeiro e 01 de fevereiro de 2020.

⁴ O processo criativo do espetáculo foi objeto de pesquisa de uma iniciação científica, desenvolvida no curso de Artes Cênicas – Licenciatura em Teatro da Universidade Estadual de Maringá (UEM).

política do país e a insatisfação com a prática teatral vigente - calcada em produções absolutamente comerciais e descompromissadas com uma reflexão político-social – fez com que artistas reagissem se reunindo em grupos para trabalhar de uma forma ausente de hierarquias e práticas consideradas autoritárias, buscando a extinção da divisão do trabalho, valorizando a necessidade de expressão artística e rejeitando o modelo empresarial de produção teatral (NICOLETTE, 2002).

A organização cooperativada aparece, portanto, como um modelo organizacional não hierárquico capaz de comportar às exigências de um teatro de teor contestatório, e oferecer “uma via de resistência às repressões políticas, estéticas e sociais de um governo ditatorial e de uma estrutura empresarial” (MORAES, 2017, p.30), como forma de expor as inquietações históricas, críticas e culturais dos países colonizados.

A criação coletiva surge da necessidade de desenvolver uma dramaturgia nacional. Os grupos tratam então os temas e acontecimentos históricos, relatos folclóricos, poemas, notícias jornalísticas, obras literárias, e toda uma série de elementos considerados pela tradição como elementos não teatrais (NARANJO, 1996⁵ *apud* CARBONARI, 2006, p. 30).

Em virtude do imperativo democrático circunscrito no seio das decisões criativas, a criação coletiva sofreu críticas variadas em seu modo de proceder, sobretudo, em relação às dificuldades enfrentadas no processo de síntese do material artístico. Adélia Nicollete (2002) chama essa situação de *risco de descontrole*, que estaria presente praticamente em todos os grupos praticantes da criação coletiva, quando se veem diante da necessidade de enxugar os textos produzidos - dinâmica frequentemente impactada pela relação afetiva estabelecida por seus criadores com esse material. Situação essa que poderia levar à falta de qualidade artística dos espetáculos e processos duradouros em demasia, colocando em risco até mesmo a manutenção dos coletivos:

E o texto final, por ter sido criado coletivamente, contemplava todas as contribuições sob a forma de uma grande colagem em fragmentos, resultando muitas vezes em espetáculos longos, prolixos, com certa redundância, o que dava uma impressão caótica e “suja” - como que denunciando o processo (NICOLETTE, 2002, p. 322).

Nesse sentido, Antônio Araújo (2011) aponta possíveis contradições da criação coletiva: ao verificar a sua consolidação, se vislumbraria em muitos casos uma enorme dissonância entre o projeto inspirador – porém, segundo sua visão, utópico - e a sua prática, com questões que iriam desde a falta de desejo ou habilidade de todos os integrantes para assumirem todas as funções, ou traços de manipulação na perspectiva do “todo mundo faz tudo”. Em sua visão, essa polivalência de funções acabaria ocorrendo no plano do discurso, “teoricamente ousado e estimulador – mas pouco concretizado na prática” (ARAÚJO, 2011, p. 132).

5 NARANJO, Guillermo H. Piedrahíta. *La producción teatral en el movimiento del Nuevo Teatro Colombiano*. Cali: Taller Grafico, 1996

Nos anos 1980, com o fortalecimento das críticas à criação coletiva e o fim da ditadura militar – período em que se retornava a uma maior liberdade de expressão - o cenário político-social se altera, impactando as necessidades das contestações artísticas e as formas de organização dos grupos teatrais, dando origem à chamada *década dos encenadores* no Brasil. A figura do encenador, então, tomava força, apagando um pouco as produções de caráter coletivizados, apesar da existência de artistas empenhados em manter a produção grupal, garantindo uma brecha para a continuidade de tais práticas na década seguinte (FISCHER, 2003).

Novamente o cenário político-social influenciaria as formas de organização dos grupos teatrais, dessa vez na década de 1990. A luta pela sobrevivência do teatro de pesquisa mobiliza artistas a se organizarem politicamente, dando origem a importantes movimentos reivindicatórios, como o “Movimento Brasileiro de Teatro de Grupo” e o “Movimento Arte contra a Barbárie”, engajados na conquista de políticas públicas para a área das artes cênicas, como, por exemplo, a Lei de Fomento ao Teatro para a Cidade de São Paulo (MORAES, 2020; NICOLLETE, 2002). Diante do clima de instabilidade econômica e das contradições das leis de incentivos fiscais, a retomada das cooperativas grupais surge como alternativa de sobrevivência e militância política para artistas de teatro, regressando à tendência da década de 1970, contudo, “revigorada e com expressiva interferência no contexto sociocultural brasileiro” (FISCHER, 2010, p. 50).

No panorama acima descrito se destaca, na década de 1990, o que se denomina como processo colaborativo, expressão inicialmente empregada por Antônio Araújo e Luís Alberto de Abreu para se referirem às suas experiências artísticas, seja com o grupo Teatro da Vertigem ou com as propostas pedagógicas desenvolvidas na Escola Livre de Teatro de Santo André. Segundo Araújo (2011), as montagens através do processo colaborativo, diferente da criação coletiva, podem possuir hierarquias, porém, de forma flutuante; grupos são formados para determinadas tarefas, como figurino, iluminação, dramaturgia e entre outros, contudo, todos podem interferir criativamente para as demais funções. Araújo (2006, p. 127) denomina, portanto, como processo colaborativo, o modo de criar no teatro em que:

[...] todos os integrantes, a partir de suas funções artísticas específicas, têm igual espaço propositivo, trabalhando sem hierarquias – ou com hierarquias móveis, a depender do momento do processo – e produzindo uma obra cuja autoria é compartilhada por todos.

Nesse formato, existe a integração direta entre atores, diretor, dramaturgo e demais artistas, sendo o coletivo considerado o principal agente de criação. Contudo, diferente da criação coletiva, essa dinâmica pressupõe uma imprescindível delimitação de funções e tarefas. O trabalho se baseia na partilha de um plano criativo em comum, e no direito e dever de contribuir com a finalidade artística e a manutenção das equipes de trabalho, porém, tem a conservação das funções como uma de suas principais características: “[...] 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 [...]” (FISCHER, 2010, p. 62), e o mesmo ocorreria com todas as demais funções. Para o diretor e dramaturgo Sérgio de Carvalho, o processo colaborativo reinventou a criação coletiva dos anos 1970, porém, “sem democratismo e com maior rigor de método” (CARVALHO, 2002, p. 55).

Ainda que o processo colaborativo pressuponha o contorno de algumas dificuldades da criação coletiva, este não é isento de problemáticas, pois as contribuições para com outras funções podem acarretar dissensos no grupo. Araújo (2011) aponta possíveis conflitos provenientes do tensionamento dialético entre a criação particular e a total no qual todos estão submergidos, e reafirma a importância de uma postura dialógica por parte de quem o conduz:

Via de regra, tais cenas passam a ser muito preciosas para quem as produziu. Especialmente se pensarmos que esse material vem de experiências pessoais ou da história de vida de cada ator. Por isso, o valor sentimental agregado a cada proposição se intensifica, e é raro nos depararmos com uma postura de desprendimento quando se discute ou se seleciona cenas do conjunto produzido. Daí a necessidade de uma negociação firme, muitas vezes conflituosa e exaustiva [...]. (ARAÚJO, 2006, p. 131-136)

Para Abreu (2004, p. 4), a intervenção na criação alheia seria o principal foco de tensão do processo colaborativo, “pois se na fase de confrontação de ideias o trabalho corre normalmente o mesmo pode não acontecer quando existe interferência no material criativo do companheiro”. Todavia, sem essa liberdade de interferência o processo colaborativo não se estabeleceria, e as manutenções das funções de cada artista serviriam justamente para tentar transitar por esse momento e superá-lo com mais desenvoltura. Além disso, Rafael Luiz Marques Ary (2011, p. 24) relembra a potência expressiva de uma criação coletivizada para o resultado final da obra, e aponta a manutenção das funções como o elemento protetivo contra as dificuldades naturais advindas dessa condição:

Por que manter as funções artísticas específicas? Porque o paradoxo que equilibra o fomento à criação em coletivo e a manutenção das funções artísticas específicas gera um processo de forte impacto para os artistas envolvidos e, quase sempre, para o espectador que é convidado a compartilhar da obra.

Para Phelippe Celestino (2014, p. 83) a heterogeneidade e multiplicidade desse modo de criação, “rompem com a homogeneidade e unidade presentes na teoria do drama absoluto e, assim, a dramaturgia transforma-se em forma aberta e ramificada.” Com o advento da noção de *escritura cênica*, a partir da década de 1970, a autonomia da cena perante o texto finalmente é reconhecida, e o espetáculo passa a ser considerado como obra autônoma. A dramaturgia colaborativa se instituiu dando um passo além, quando a arte autoral do encenador se reconstrói, por meio da discussão e experimentação contínua em sala de ensaio, em uma estrutura mais circular entre atores e diretores (TROTTA, 2006 e 2008).

Na construção de uma dramaturgia há diversas possibilidades de desenvolver a sua autoria, e isso ocorre de acordo com os ideais e desejos de cada coletivo. Rosyane Trotta em “Autoralidade, Grupo e Encenação” (2006), aborda três maneiras distintas de configuração da autoralidade: a autoria piramidal, a coletiva, e a plural. A autoria piramidal consistiria na concepção do espetáculo como unidade, contendo um único autor no âmago da sua organização, o qual “centraliza as relações chamando para si cada elemento e cada criador, que mantém com ele um diálogo privado e exclusivo” (TROTТА, 2006, p. 162), gerando uma hierarquia de funções. Em oposição à autoralidade piramidal, a autoria coletiva é aquela engendrada pelo processo coletivo, buscando a constituição do espetáculo por meio da interferência contínua e contaminação mútua do coletivo, obtendo como resultado um discurso uniforme e coeso entre os seus vários autores. Diferente de ambas, a autoria plural não possui uma única figura central em sua autoria, e nem busca a unificação do discurso de um coletivo, e sim, valoriza a autonomia dos discursos artísticos. Dessa forma, a autoria plural demanda um encenador que não trabalhe na junção dos elementos cênicos em uma unidade de estilo, e sim, promova o afastamento entre eles. A autoralidade plural, segundo Trotta, estaria interessada, portanto, pelas divergências e individualidades, buscando potencializá-las através de um grupo de autores.

Fundamentada no conceito de autoria plural, nasce o que se denomina como criação compartilhada: modo de criar em teatro organizado de forma a gerar um espetáculo de *autoria compartilhada*⁶. Nessa abordagem, a instituição da autoria do espetáculo se dá a partir da autonomia dos diversos discursos artísticos, configurados em uma pluralidade de vozes organizadas e inter-relacionadas por um diretor. Esse diretor, por sua vez, adquire uma função primordial durante o processo, pois não se reduz a um mero organizador ou coordenador da iniciativa do coletivo, e sim, recai sobre ele uma responsabilidade sobretudo metodológica: permitir, por meio da seleção de materiais (temáticos, estéticos, teóricos e vivenciais), ou pelas formas de condução do exercício criativo, a constituição de um espaço acolhedor e fomentador do acontecimento da autoria e do diálogo coletivos (TROTТА, 2008).

Moraes (2020) aponta diferenças fundamentais entre o comumente entendido por processo colaborativo como modo de trabalho de grupos artísticos regidos por normas próprias, e o tipo de processo ocorrido em um espaço formativo teatral institucional. Seriam elas: a função daquele que instaura o coletivo autor; a maturidade artística dos integrantes; e a existência de diretrizes pedagógicas orientadoras do compartilhamento dos saberes, proposições e autoria sobre as cenas a serem criadas. Desta forma, nomeia como criação compartilhada os procedimentos artístico-pedagógicos ocorridos na SP Escola de Teatro, os quais incorporam em seus fundamentos e princípios pedagógicos os modos de produção típicos dos teatros de grupo, contudo, em contexto institucional de formação teatral. Apesar das inúmeras correspondências entre os processos criativos

⁶ A expressão *autoria compartilhada* é usada por Moraes (2020) ao se reportar aos processos da SP Escola de Teatro, com sentido similar a ideia de autoria plural.

ocorridos no ambiente da escola e as práticas do processo colaborativo, Moraes argumenta optar pela nomenclatura *criação compartilhada* por esta abarcar de forma mais eficaz as necessidades inerentes aos processos da SP Escola de Teatro, sem permanecer atrelado às experiências do Teatro da Vertigem, ou a entendimentos mais restritos quanto ao conceito de processo colaborativo que o tomariam como metodologia fechada. Nesse caso, a expressão *criação compartilhada* poderia ser tomada “não apenas como sinônimo do processo colaborativo, mas também pode oferecer-se como alternativa e ampliação do termo anterior” (MOARES, 2020, p. 56).

Da mesma maneira como ocorre no processo colaborativo, o processo de criação de *Número Zero* operou fundamentalmente a partir da abertura de proposição e do diálogo contínuo sobre o material cênico produzido. Porém, conforme a linha de raciocínio elaborada por Moraes (2020), a adoção da terminologia criação compartilhada possibilita incluir formas próprias de disparar e conduzir processos pedagógicos criativos em colaboração, e que podem subverter características comumente atribuídas aos processos de criação cênica qualificados por Araújo (2011) como colaborativos.

A função da direção em uma criação compartilhada em ambiente formativo institucional adquire, além da dimensão metodológica, uma responsabilidade eminentemente pedagógica. No percurso criativo do espetáculo *Número Zero* foi possível notar que essa característica se desdobrou em um terceiro fenômeno: a possibilidade de experimentar diferentes lugares de ação e formas de colaboração ocorreu não somente com os alunos-criadores, mas também com a professora-diretora. Apesar de se manter constantemente no papel de condutora do processo, ela agregava funções específicas e distintas de acordo com as necessidades pedagógicas de cada momento: professora-diretora, professora-orientadora, professora-dramaturgista, professora-provoadora. A dinâmica observada suscita questões pedagógicas específicas quanto às formas de condução de quem ocupa o lugar da direção em uma criação compartilhada de caráter pedagógico, e revela a necessidade de uma grande flexibilidade em suas abordagens e escolhas procedimentais.

O processo de criação de *Número Zero* se dividiu em seis etapas, classificadas como: reconhecimento e instauração da cultura de grupo; levantamento de focos temáticos de interesse comum; pesquisa temática; elaboração da dramaturgia de base; finalização da dramaturgia e formalização da obra; apresentação. No presente texto não será descrita cada uma dessas etapas, pois interessa mais ao andamento da reflexão um olhar apurado para dois eixos de análise: primeiro, a descoberta do *sentido em comum* na criação da dramaturgia plural; segundo, a presença artístico-pedagógica da professora-diretora. Portanto, ao invés de uma descrição das etapas do processo, a abordagem adotada para a argumentação se ancora na explanação desses eixos, identificados pela pesquisa como aspectos fundamentais à construção cênica de *Número Zero*, e identificados como sendo o coração desse processo de *criação compartilhada* vivenciado.

TORNAR-SE GRUPO: EXPERIÊNCIA COMPARTILHADA E O SENTIDO COMUM NA CONSTRUÇÃO DA DRAMATURGIA PLURAL

[o teatro] Não é um objeto fabricado, mas um encontro que se dá entre pessoas. Um evento em que a matéria a ser vista e fruída não se configura como algo material e definitivo, mas como manifestação que, por intermédio de atos e palavras, propõe uma série de significações a seu público (LEITE, 2011, p. 54).

O grupo que tornou possível a criação de *Número Zero* se consolidou como um coletivo provisório composto por integrantes jovens, com pouca ou nenhuma experiência em teatro. Além disso, essa reunião de pessoas ocorreu de maneira distinta da formação de um grupo de teatro estabelecido por intermédio de uma afinidade artística, estética e ideológica determinada a priori do processo, portanto, sem uma afinidade constituída ao longo do tempo capaz de gerar o que Trotta (2008) chama de *subjetividade coletiva*: elemento norteador das escolhas condutoras da elaboração coletiva do projeto de um espetáculo.

Para Trotta (2008), o processo colaborativo seria um estágio anterior à criação coletiva, no sentido de lhe faltar ainda uma real *cultura de grupo*⁷. Nesse aspecto, a condição de *Número Zero* estaria muito mais próxima do processo colaborativo, por fazer uso de técnicas de coletivização dos materiais criativos, como forma de suprir essa *ausência do coletivo*. Ainda que a função de dramaturgista estivesse diluída por todos os integrantes, e em certos momentos mais centrada nas mãos da professora-diretora (especialmente nos momentos da síntese final), diante da inexistência de uma subjetividade coletiva, coube a ela a tarefa de “forjar” o coletivo autor, posto que não existia condições geradoras de um sentido coletivo em virtude da ausência de um “[...] projeto anterior e posterior ao espetáculo, de identidade e de história entre os participantes” (TROTТА, 2008, p. 65).

Considerando esse contexto, na fase inicial dos ensaios de *Número Zero* as dinâmicas propostas eram voltadas para a criação de algo semelhante a uma cultura de grupo, cabendo a professora-diretora a função de elaborar e propor dinâmicas instauradoras do ambiente coletivo. Durante os primeiros encontros, predominava a prática de jogos dramáticos, jogos teatrais e improvisações, com o objetivo de promover a interação dos alunos-criadores recentemente reunidos por meio do desejo de participar de uma montagem teatral. Os procedimentos práticos foram variados e inspirados em metodologias e autores diversos, tais como: Augusto Boal (2005), Viola Spolin (2001), Rynagert (2019), ou até mesmo em dinâmicas criadas pela própria professora-diretora a partir dos materiais cênicos gerados em sala de ensaio. Tais proposições atuaram principalmente no desenvolvimento da autonomia dos participantes e do mapeamento de suas individualidades - gostos, interesses, posicionamentos, lugares sociais de origem, referências artísticas anteriores, entre outras -, contribuindo para o grupo conhecer a pluralidade humana ali existente.

7 Termo empregado por Ferdinando Taviani para definir o trabalho do Odin Theater; e usado por Rosyane Trotta (2006) em referência a um estado em que o grupo possui elos efetivos ligando os integrantes ao coletivo e sua proposta, permitindo, inclusive, um entendimento comum da concepção colocada em prática e o compartilhamento de um vocabulário cênico gerado por experiências anteriores.

Esse mapeamento inicial se mostrou fundamental na revelação de identidades, e forjou todo o caldeirão de experiências do qual nasceriam futuramente as motivações criadoras que conduziram à dramaturgia final. Assim, as cenas provenientes dessas dinâmicas eram carregadas das indagações individuais de cada aluno-criador, mas apontavam de forma predominante para o descontentamento com discursos de ódio e violências impulsionadas pelo patriarcado, operando como um elo em comum nos variados discursos cênicos, apesar das diferenças formais, temáticas e de linguagens.

A partir da concepção de que seria fundamental o aprofundamento em experiências impulsionadoras da vontade artística de cada integrante, a professora-diretora indicou a leitura e análise em grupo do artigo “Notas Sobre a Experiência e o Saber da Experiência”, de Jorge Larrosa Bondía (2002), seguido de *workshops*⁸. A partir desse procedimento, as experimentações cênicas adquiriram um teor experimental ainda não vivenciado pelo grupo, de caráter mais sensorial e imagético, e menos próximo a uma estrutura cênica dramática tradicional, possibilitando o surgimento de conexões outras, afetando de maneira assertiva todo o grupo ao ampliar o rol de possibilidades formais a serem exploradas no processo de criação.

O próximo passo foi identificar temáticas mobilizadoras de interesses em comum, ou seja, do coletivo, justificando, assim, o aprofundamento investigativo nesses temas em especial. Inicialmente as dinâmicas partiam de premissas criativas particulares e, aos poucos, o grupo foi sendo conduzido para proposições cênicas com maior aproximação temática. Após um bom acervo de material cênico desenvolvido, o grupo se segmentou em dois para trabalhar em propostas dramáticas distintas; futuramente tais propostas se transformariam na dramaturgia única do espetáculo.

Nas mudanças entre atrizes e atores naturalmente ocorridas para a adaptação dramática das cenas criadas, o ato de apanhar o material já construído por outro e adaptá-lo para si considera o repertório cênico distinto de cada artista, e solicita uma postura de criador para incorporá-la ao seu discurso, mantendo, contudo, o respeito para com as vozes criadoras da primeira versão da cena (FIGUEIREDO, 2007). Essa aproximação dos artistas para com todas as histórias retratadas impactou profundamente cada participante, pois as cenas falavam sobre suas experiências cotidianas, especialmente opressões vivenciadas, e se não suas, as de seus colegas de cena, os quais nesse momento estavam unidos em um vínculo além do trabalho, mas também afetivo. Com isso, expor as angústias e violências das personagens seria também uma forma de exposição pessoal das cicatrizes presentes nos artistas do grupo, pois, “ao final, o resultado de um processo é o retrato fiel de como foram as relações criativas entre os envolvidos” (ARY, p.84, 2011). Essa realidade tornou as apresentações do espetáculo uma das etapas mais emocionalmente difíceis do processo, conforme revela o depoimento de um dos alunos-criadores:

⁸ Workshop se trata de “[...] uma cena criada pelo ator em resposta a uma pergunta ou um tema lançado em sala de ensaio” (RINALDI, 2006, p.136).

Foi muito complicado pra mim colocar tudo aquilo pra fora, principalmente nas cenas em que me eram mais sensíveis, por virem também das minhas vivências. Compartilhá-las não foi fácil, um dia antes da estreia desabei, como nunca havia acontecido, não sei ao certo o que gerou isso, mas sei que pensar em como meus pais receberiam isso me assustava. Esse não era um sentimento só meu, meus colegas também tinham seus próprios desafios a enfrentar pra contar essas histórias, mas acredito que a nossa união, a força que dávamos uns aos outros, os apoios, nos ajudaram a conseguir entregar um espetáculo lindo, independente de quem estaria na plateia. O receio, o medo e a ansiedade, continuaram lá, porém seguimos firmes, e juntos finalizamos esse processo, que não foi perfeito, mas que apesar dos obstáculos, nos deu mais força pra continuar todos os dias. (Informação verbal)⁹

Por ter sido construída a partir das inquietações individuais de cada integrante, e reunidas através de temáticas relacionadas, mas não unificadas, *Número Zero* obteve uma “estrutura do espetáculo mais aberta e fragmentada, sem forte relação causal” (ARY, 2011, p.82). Devido a essa pluralidade de vozes e anseios, a dramaturgia da peça se configurou de forma muito semelhante ao relatado por Ricardo Carvalho de Figueiredo (2007), ao descrever a estrutura da peça *O homem que não dava seta*, composta por:

[...] diversos recursos cinematográficos: recortes, colagens, imagem dentro das cenas, intervenções entre personagem do teatro com o do vídeo, etc. As cenas se ligavam através de atos e personagens em comum. Sem estar preocupado em apresentar soluções, o espetáculo parte de realidades individuais conflitantes com uma força que choca o espectador. Por se apresentar fragmentada, a dramaturgia é permeada por quadros, duplas ou trios de atores.” (FIGUEIREDO, p.87, 2007).

Durante o percurso criativo de *Número Zero*, foi possível notar como a força da criação compartilhada se deu através da busca pela concretização de um princípio: um grupo de pessoas trabalhando juntos depositando na criação teatral suas perspectivas pessoais acerca dos temas abordados nas cenas. Esse movimento, em que cada pessoa ocupa um lugar distinto e dele opera os seus posicionamentos, possibilita ao resultado final da dramaturgia considerar toda a pluralidade de gêneros, raças, lgbtqi+ e de corpos que um grupo pode ter, dando voz para as inúmeras experiências individuais, porém, com a potência do agir em conjunto.

A potência expressiva do agir em conjunto na criação compartilhada se manifestou na construção artística de *Número Zero*, sobretudo, na forma como o grupo encontrou um *sentido em comum* para a criação, mesmo em meio a tantas diferenças e pluralidades. Nesse aspecto, empregamos o termo *sentido* de forma semelhante a Thiago de Castro Leite (2016), quando discorre sobre o teatro como experiência formativa a partir das reflexões sugeridas por Hannah Arendt:

O sentido, portanto, é aquilo que nos move na realização de uma atividade, mesmo sem termos a certeza de um resultado específico. [...] na medida em que tais distinções são esquecidas, os sentidos correm o risco de serem degradados em fins. [...] Porque um sentido,

⁹ Informação fornecida por aluno-ator sobre como o processo montagem da peça afetou seu indivíduo. Entrevista feita por meio de uma entrevista online via WhatsApp.

[...] não nos revela aonde chegar, até onde ir, ou ainda o que devemos fazer “ao chegar lá”, ele apenas indica um princípio em nome do qual agimos ou nos explicita o significado de um ato passado. (LEITE, 2016, p.16).

Apesar de cada integrante efetuar uma pesquisa individual acerca de temas, conteúdos e possibilidades formais de seu interesse, a busca por um *sentido em comum* do espetáculo ocasionou um esforço constante em desvendar o que haveria de partilhado em relação às vontades criadoras individuais. Tal empenho resultou na gestação de cenas agregadoras de vários pontos de vista a respeito da mesma temática, desembocando em uma dramaturgia com pluralidade de perspectivas. Se “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca[...]”, como afirma Bondía (2002, p.21), o percurso criativo de *Número Zero* revelou que é no âmago das experiências individuais onde nascem os futuros sentidos coletivizados da criação compartilhada. Concluímos, assim, que a abordagem permite aos conteúdos e formas produzidos pelas individualidades de cada integrante adquirirem uma dimensão comum, instaurada no processo de afetar e se deixar ser afetado pelas experiências do outro.

A PRESENÇA ARTÍSTICA-PEDAGÓGICA DA PROFESSORA-DIRETORA

No decorrer do percurso criativo de *Número Zero*, uma das principais dificuldades encontradas teve relação exatamente com o tipo de demanda e de responsabilidade solicitada por uma abordagem compartilhada de criação, ao reivindicar um comprometimento com o coletivo sem o qual o processo não se consolida. A necessidade de assiduidade nos ensaios, da real entrega à proposta e da participação efetiva de cada integrante para com as contribuições cênicas da criação do grupo geraram nos alunos-criadores uma espécie de *frustração*. Será adotado aqui o termo *frustração* para se referir ao sentimento de decepção relatado pelos integrantes quando as expectativas criadas anteriormente ao acontecimento do processo foram rompidas, ocasionando o que Araújo (2009) nomeia como *crise*.

Segundo Araújo, *crise* significa “não apenas [...] uma consequência à qual o grupo está necessariamente fadado, mas [...] um mecanismo implícito e impulsionador em processos desta natureza” (ARAÚJO, 2009, p.50). Apesar da crise ser algo intrínseco a esta modalidade de criação, os alunos-criadores possuíam pouca ou nenhuma familiaridade com criações de grupo e, portanto, não tinham consciência do que poderia ser habitual em processos coletivizados. Logo, a frustração surgia predominantemente diante das seguintes situações: ausência de respostas prontas e fáceis às indagações cênicas suscitadas pela criação compartilhada; surgimento de cobranças por envolvimento genuíno com o projeto coletivo e assiduidade nos encontros; por fim, a predominância de uma dinâmica mais vagarosa em certos momentos dos ensaios.

A criação se torna mais lenta e distendida, o que pode se tornar um elemento de desgaste nas relações, em longo prazo. Por outro lado, é muito difícil o amadurecimento de um discurso coletivo, de forma orgânica e consciente, sem ser por essa via (ARAÚJO, 2009, p.50).

Como unir os desejos individuais de criação e, ao mesmo tempo, encontrar uma cena bem organizada em sua dramaturgia e repleta de sentido para todos os criadores? Essa pergunta se apresentou aos jovens artistas como sendo muito mais complexa do que presumiam de início, fazendo contrastar a alegria entusiasmada dos primeiros encontros com esse momento mais denso da criação em grupo, exigente de maior aprofundamento, foco e concentração nos ensaios, uma grande confiança no *sentido em comum* do projeto e, principalmente, muita paciência.

Nesse sentido, Moraes (2020, p. 118) enfatiza a estreita relação entre a necessidade de deslocamento individual que a criação compartilhada instaura e o elemento da pluralidade:

O reconhecimento da pluralidade humana presente nos espaços coletivos mediados por elementos comuns convida todos os participantes dos processos criativos a uma mudança de perspectiva, tornando a presença e a escuta do outro fatores fundamentais para a criação.

O caminho, portanto, não seria confortável e nem prático, se apresentando como um elemento dificultoso para integrantes não familiarizados com a criação em grupo - entendendo aqui como *prático* não o sentido de prática (ato ou efeito de praticar), mas sim, o desempenho desejante por tarefas fáceis, não demandantes de tanto tempo ou desgaste físico e mental, e resoluções pautadas em respostas rasas e pouco aprofundadas.

A expectativa de muitos integrantes de criar algo coletivamente sem sair de um lugar individualmente confortável obviamente não encontrou correspondência na realidade vivenciada, muito menos nas necessidades impostas pela criação compartilhada. Diante de um processo exigente por mudanças de postura e resistência ao desconforto, se fez presente a figura da professora-diretora, atuando como espécie de força contrária encarregada da elaboração dos procedimentos pedagógicos necessários para contornar as crises.

Nesse sentido, foi necessário o enfrentamento da tendência de muitos alunos-criadores a se manterem na zona do prático e confortável, exigindo intervenções capazes de fomentar mudanças de posturas, sendo possível notar um modo de operar por parte da professora-diretora semelhante ao que Trotta (2008) observou em Bia Lessa, ao dirigir a peça *Orlando*. O tipo de criação proposta por Lessa não era espontaneísta, mas sim, consistia em uma espécie de técnica de construção, em que a diretora “vai ‘esclarecendo o tempo todo’, planeja o processo, conduz o grupo e provoca a inquietação” (TROTТА, 2008, p.70-71). Da mesma forma, a professora-diretora de *Número Zero* conduziu o grupo em momentos de crise, propondo, a partir de suas percepções, apontamentos e assumindo plenamente a postura de provocadora cênica, contribuindo para o grupo aceitar se manter “desconfortável” no processo. Nas palavras de Carvalhal (2019, p. 44), o provocador cênico incorporaria a função de instigar os atores a encontrar seu discurso poético da obra, aparecendo e se fortalecendo:

[...] em uma possível lacuna entre a necessidade de autossuficiência dos atores, muitas vezes por um modelo datado e generalizado de diretor, e a necessidade de um olhar de fora de cena, catalisador, que possibilite (sic) uma ressignificação e reflexão acerca da própria prática.

Se por um lado a criação compartilhada proporciona um espaço de voz e abertura para proposições a todos os integrantes, por outro, demanda uma enorme responsabilização individual para com as necessidades coletivas. Logo, a existência de prazos para concretização das etapas da criação, a exigência de presença e assiduidade nos ensaios e a necessidade de envolvimento efetivo para com o projeto coletivo, foram fatores desencadeantes de descontamentos variados: queixas em relação à ausência de responsabilidade recorrente por parte de determinados integrantes; ou, em contraposição, queixas perante o recebimento de cobranças por tal responsabilização, demandadas tanto pela professora-diretora como por outra parte dos alunos-criadores.

Um ocorrido exemplar dessa complicada dinâmica foi quando a professora-diretora se ausentou por duas semanas, e cedeu ao grupo um espaço de maior liberdade na organização dos ensaios. Se em um primeiro momento os integrantes manifestaram alívio diante da possibilidade de organizar os encontros de maneira supostamente mais confortável e prática - e sem cobranças -, surpreendentemente a liberdade recém adquirida se revelou rapidamente em fonte de angústias. Contrariando as expectativas, o distanciamento da professora-diretora também resultou em frustração: o grupo não obteve ao menos um ensaio proveitoso por completo, devido ao alto número de faltas dos integrantes e a pouca concentração daqueles presentes em virtude do excesso de conversas e dispersão.

Desse acontecimento se pôde apreender duas coisas: se por um lado as cobranças incomodavam aos alunos-criadores, por outro, a situação explicitou a falta de maturidade do grupo para atuar com tanta liberdade e autonomia. A situação relatada foi um marco importante no processo de criação: ao refletir coletivamente sobre o ocorrido, os integrantes se aperceberam de forma muito concreta da necessidade de responsabilização demandante pela criação compartilhada. Uma vez pertencente a um grupo, todas atitudes individuais são passíveis de afetar a todos, e esse cuidado se dá por meio da responsabilização coletiva, que, por sua vez, só acontece mediante absoluta consciência quanto às responsabilidades individuais.

Após esse momento de reflexão e autocrítica, houve uma reestruturação do grupo mediante a saída de alguns integrantes, que admitiram (especialmente para si mesmos) não estarem disponíveis para as demandas do processo¹⁰. Contudo, a partir do momento em que os alunos-criadores restantes aprenderam a lidar com as necessidades da criação compartilhada, foi notável os impactos no relacionamento entre as pessoas e, conseqüentemente, nas próprias cenas da peça: mais respeito mútuo e dedicação coletiva aos ensaios gerou cenas de maior qualidade e acabamento. E esse lugar de aprendizado só foi possível alcançar após meses de amadurecimento

¹⁰ O grupo finalizou o processo com um número menor de integrantes. Os que saíram alegaram falta de disponibilidade e tempo para os ensaios, ou de afinidade para com a criação compartilhada.

individual, que nasceu como fruto justamente do enfrentamento das crises por meio de estratégias específicas e instauradas por quem está encarregado da condução pedagógica do processo, no caso, a professora-diretora.

A elaboração de uma obra de *autoria compartilhada*, portanto, passa necessariamente pela preocupação e cuidado de quem conduz o processo artístico-pedagógico com a geração de uma *cultura de grupo*. E tal dinâmica só se instala por intermédio de uma presença fomentadora da participação de todos na construção da obra e nas reflexões críticas norteadoras das escolhas estéticas e ideológicas. E, quando for o caso, pela busca de estratégias de enfrentamento das diversas crises ao longo do percurso, exigentes de procedimentos que lidem não somente com a ausência de um coletivo autor, mas também acolhedores da pouca experiência e maturidade artística dos alunos-criadores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As contribuições pessoais e coletivas que práticas artísticas pedagógicas como a discorrida provocam possuem ligação direta com o espaço em que estiveram inseridas: o ambiente acadêmico. A presença da pesquisa e extensão dentro de uma graduação em Artes Cênicas “sugere um curso totalmente imerso na pesquisa e que por certo propiciará ao acadêmico um descobrir constante, com foco na montagem de espetáculos e na pesquisa multidisciplinar” (GONÇALVES, p.11, 2011), contribuindo para a continuidade do estudo teatral na universidade e valorizando a linguagem artística dentro do campo científico. Dessa forma, pensar o processo criativo aqui descrito e suas formas de síntese é, simultaneamente, refletir como se tecem as relações entre teoria e prática, entre ensino, pesquisa e extensão e entre teatro e educação no ambiente universitário.

As considerações feitas em relação a pergunta disparadora da reflexão proposta - como os processos individuais de criação em Artes Cênicas se conectam e se organizam na busca por uma composição de autoria compartilhada - foram baseadas na experiência do grupo criador desse espetáculo em especial, tal que em outros processos de criação compartilhada podem ocorrer de maneiras distintas e apresentar diferentes conclusões acerca das mesmas questões. Entretanto, é possível verificar na produção bibliográfica sobre criações coletivizadas em teatro a presença de certas considerações comuns a diversos apontamentos efetuados, principalmente no que tange às dificuldades e soluções encontradas na conciliação das demandas individuais e coletivas durante o processo criativo.

A criação compartilhada não almeja um discurso unificado dos artistas-autores, e se constitui por meio de distintas vozes entrelaçadas em uma dramaturgia expositora desta pluralidade. Apesar da fragmentação dramaturgica, a descoberta de um *sentido em comum* se mostrou fundamental à consolidação do processo, como o elemento responsável por conectar as diversas proposições cênicas, porém, sem fundir em um todo indivisível as pluralidades. Dessa forma, cabe

aos artistas envolvidos primeiramente se constituírem como grupo para, posteriormente, descobrir e compreender o que seria o *sentido em comum* desse projeto coletivamente constituído.

Cada artista constrói sua marca e suas características cênicas a partir de experiências pessoais, e, por mais vastas que sejam, a criação individual sempre possui um ponto de vista único, mesmo na condição de um discurso abrangente de olhares diversos, por não deixar de estar submetido a uma edição pessoal. Reunir diversas vozes autorais no encontro de um *sentido em comum* confere uma potência peculiar ao discurso cênico, pois se volta para um mesmo objeto de análise, porém, exposto em perspectivas não aglutinadoras de pluralidades.

Importante ressaltar: a descoberta do *sentido em comum* não se dá apenas por meio do diálogo e da reflexão, ainda que fundamentais, mas, sobretudo, pela experimentação e reexperimentação cênica contínua. Abreu (2004) chama a atenção para o perigo do processo se diluir na discussão intelectual ou no mero confronto de impressões e sensações imprecisas. Segundo o dramaturgo, o material criativo deve ser sempre testado em cena, pois ela seria a unidade concreta do espetáculo e, por isso, ganharia importância fundamental no processo colaborativo. “Ela [a cena] é o fiel da balança e, como algo concreto e objetivo, é hierarquicamente superior à ideia, à imagem, ao projeto, às visões subjetivas” (ABREU, 2004, p. 5). Abreu afirma que só uma cena teria o poder de refutar a cena anterior, sejam ideias, propostas ou simples sugestões.

Se por um lado a criação compartilhada reforça a pluralidade gerando espaços de manifestação de individualidades, por outro, expõe a absoluta necessidade de um comprometimento com o agir em conjunto. A análise do processo criativo de *Número Zero* revelou que parte das dificuldades para reunir as criações individuais em uma composição cênica de autoria plural perpassam o dificultoso caminho das relações interpessoais, e sua superação engloba todo um rol de atitudes individuais frente às necessidades coletivas do projeto. Movimento nada prático e confortável, tampouco imune à frustrações, ao contrário, exigiu profunda resiliência e abertura para mudança de visões e atitudes por parte dos alunos-criadores.

Nesse aspecto, o enfrentamento de tais questões exige uma abordagem metodológica e didática específica, cuja elaboração está sob a responsabilidade de quem conduz o processo na função de professor-diretor - ato de responsabilização fundamental diante de acontecimentos consolidados como efetivos problemas pedagógicos. Logo, a atitude da professora-diretora em adotar papéis variados ao longo do caminho se trata, portanto, de uma escolha fundamentalmente pedagógica, pois faz com que “seu papel, para além de revelador de respostas, possa ser o daquele que instaura perguntas tanto sobre a linguagem, quanto sobre as ações que são materializadas por ela” (LEITE, 2016, p.86).

Se em um primeiro momento a professora-diretora se manifestou como uma organizadora de dinâmicas elaboradas com o propósito de acolher e integrar os participantes, propiciando um espaço seguro para o desvelar de suas individualidades e a criação de uma cultura de grupo, ao fim do percurso, durante a formalização do espetáculo, ela assumiu plenamente o papel de diretora

teatral. Porém, em muitos momentos, atuou como provocadora, com o intuito de fazer com que os alunos-criadores se responsabilizassem pelo projeto, estimulando potenciais ao invés de conduzi-los a respostas fáceis. Assim, foi possível ao grupo descobrir a consciência da responsabilidade individual para com o processo na construção do fenômeno da responsabilização coletiva, e converter o incômodo inicial em aumento de responsabilidade, possibilitando o desenvolvimento gradual da maturidade artística de seus integrantes.

REFERÊNCIAS

ABREU, Luis Alberto de. Processo Colaborativo: Relato e Reflexões sobre uma Experiência de Criação. **Cadernos da ELT**, n. 2, s.l., jun. 2004. Disponível em: [https://www.sesipr.org.br/nucleodedramaturgia/uploadAddress/processo_colaborativo_relato_e_reflexoes_\[24544\].pdf](https://www.sesipr.org.br/nucleodedramaturgia/uploadAddress/processo_colaborativo_relato_e_reflexoes_[24544].pdf). Acesso em: 20 jun. 2020.

ARAÚJO, Antônio. O processo colaborativo no Teatro da Vertigem. **Sala Preta**, [S. l.], v. 6, p. 127-133, 2006. DOI: 10.11606/issn.2238-3867.v6i0p127-133. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/57302>. Acesso em: 26 jun. 2021.

ARAÚJO, Antônio. O Processo Colaborativo como Modo de Criação. **Revista Olhares**, n.01, p.48-51, 2009. Disponível: <http://www3.eca.usp.br/sites/default/files/form/biblioteca/acervo/producao-academica/002736213.pdf> >. Acesso em: 02 jun. 2020.

ARAÚJO, Antônio. **A gênese da vertigem**: o processo de criação de O Paraíso Perdido. São Paulo: Perspectiva: Fapesp, 2011.

ARY, Rafael Luiz Marques. **A função dramaturgia no processo colaborativo**. 2011. Dissertação – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Artes, Campinas, SP.

BOAL, Augusto. **Jogos para atores e não atores**. 7ª. Edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Rev. Bras.Educ.**2002, n.19, pp. 20-28. Disponível: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>. Acesso em: 15 jun. 2020.

CARVALHAL, Júlia Alves Rodrigues. **Provocador cênico: implicações de uma outra função em processos colaborativos e pedagógicos**. 2016, 124 f. Dissertação (Mestrado em Artes), Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

CARVALHO, Sérgio de. A escrita cênica de “O Paraíso Perdido”. In: **Trilogia Bíblica**. São Paulo: Publifolha, 2002, p. 55-57.

CELESTINO, P. Por uma dramaturgia colaborativa. **DAPesquisa**, Florianópolis, v. 9, n. 11, p. 77-91, 2014. DOI: 10.5965/1808312909112014077. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/dapesquisa/article/view/8188>. Acesso em: 21 jun. 2021.

FIGUEIREDO, Ricardo Carvalho de. **A dimensão coletiva na criação: o processo colaborativo no Galpão Cine Horto**. 2007. 129 f. Dissertação de Mestrado – Escola de Belas Artes, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

FISCHER, Stela. **Processo Colaborativo e experiências de companhias teatrais brasileiras**. São Paulo: Hucitec, 2010.

GONÇALVES, Jean Carlos. Teatro no ensino superior catarinense: Reflexões na perspectiva Bakhtiniana. **Revista Cena**. n. 10 2011. Disponível: <https://seer.ufrgs.br/cena/article/view/24097>. Acesso em: 23 set. 2021.

LEITE, Thiago de Castro. **Teatro como experiência formativa: um diálogo com o pensamento de Hannah Arendt**. 2016. 111 f. Dissertação de mestrado – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

MORAES, Filipe Brancalião Alves de. **As implicações políticas em um processo de formação teatral**. Curitiba: CRV, 2020.

NICOLETE, A. Criação coletiva e processo colaborativo: algumas semelhanças e diferenças no trabalho dramaturgico. **Sala Preta**, [S. l.], v. 2, p. 318-325, 2002. DOI: 10.11606/issn.2238-3867.v2i0p318-325. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/57109>. Acesso em: 26 jun. 2021.

RINALDI, M. O ator no processo colaborativo do Teatro da Vertigem. **Sala Preta**, [S. l.], v. 6, p. 135-143, 2006. DOI: 10.11606/issn.2238-3867.v6i0p135-143. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/57303>. Acesso em: 26 jun. 2021.

RYNGAERT, Jean-Pierre. **Jogar, representar**. São Paulo, Cosac Naif, 2009.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2001.

TROTТА, Rosyane. **A autoria coletiva no processo de criação teatral**. 2008. 292 f. Tese de Doutorado - Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2008.

TROTТА, R. Autoralidade, grupo e encenação. **Sala Preta**, [S. l.], v. 6, p. 155-164, 2006. DOI:10.11606/issn.2238-3867.v6i0p155-164. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/57305>. Acesso em: 26 jun. 2021.

Recebido em: 30/06/2021
Aceito em: 11/09/2021