

ENSINO-APRENDIZAGEM DE CENOGRÁFIA E PRÁTICAS COLABORATIVAS EM TEATRO: UMA ABORDAGEM SOB O OLHAR DA COMPLEXIDADE

Paulo Vinícius Alves¹

Resumo: Este artigo propõe uma reflexão sobre o ensino de cenografia a partir do Paradigma da Complexidade, com base nas ideias de Edgar Morin, considerando o estudante de artes cênicas como um sujeito integral, inserido em múltiplas dimensões de sua realidade. Ao reconhecer os procedimentos colaborativos dos processos criativos contemporâneos em teatro, defende-se a adoção de metodologias educacionais que valorizem a aprendizagem colaborativa, a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade. A pesquisa sugere que a atuação docente, alinhada ao Paradigma da Complexidade, deve ir além da transmissão de conteúdos, incorporando estratégias que integrem teoria e prática, e promovam o desenvolvimento de competências essenciais ao profissional da cenografia, como comunicação, flexibilidade e trabalho em equipe, através da colaboração entre os pares, sem hierarquias pré-estabelecidas. Parte-se do reconhecimento de que os sistemas educacionais e os processos criativos teatrais são, por natureza, complexos, exigindo abordagens que integrem múltiplas perspectivas, saberes e experiências. Assim, este artigo busca fundamentar a construção futura de uma proposta metodológica baseada em projetos colaborativos, especificamente voltada ao ensino de Cenografia no ensino superior.

Palavras-chave: Cenografia; Complexidade; Aprendizagem Colaborativa; Processos Colaborativos

¹ Doutor em Educação pela PUCPR, desenvolveu a pesquisa "A Aprendizagem Colaborativa e a relação ensino-aprendizagem de Cenografia no ensino superior" (2024) - Mestre em Filosofia pela PUCPR, desenvolveu a pesquisa "O Espaço Relacional: A expansão do conceito de espaço cênico a partir da obra de Merleau-Ponty" (2019). Especialista em Cenografia pela UTFPR (2014). Graduado no curso de Bacharelado em Artes Cênicas da UNESPAR / FAP (2008) e graduado no curso de Licenciatura em Filosofia pela UNESP (1998). Atualmente é professor na UNESPAR - FAP, ministrando as disciplinas de Design Cênico, Cenografia e Adereços. É artista, cenógrafo, figurinista e diretor de arte. Tem experiência em Teatro e Cinema com ênfase nos elementos espaciais e visuais da cena. Atualiza seu portfólio no endereço eletrônico www.figurinoecena.ato.br

TEACHING AND LEARNING SET DESIGN THOUGH COLLABORATIVE THEATER PRACTICES: A COMPLEXITY PERSPECTIVE

Abstract: This article proposes a reflection on the teaching of scenography from the Paradigm of Complexity, based on Edgar Morin's ideas, considering the performing arts student as a whole subject, embedded in multiple dimensions of their reality. In recognizing the collaborative procedures of contemporary creative processes in theatre, the article advocates for the adoption of educational methodologies that value collaborative learning, interdisciplinarity, and transdisciplinarity. The research suggests that teaching practice, aligned with the Paradigm of Complexity, must go beyond the transmission of content, incorporating strategies that integrate theory and practice, and promote the development of essential competencies for scenography professionals, such as communication, flexibility, and teamwork, through collaboration among peers, without pre-established hierarchies. It starts from the recognition that educational systems and theatrical creative processes are, by nature, complex, requiring approaches that integrate multiple perspectives, knowledge, and experiences. Thus, this article seeks to lay the groundwork for the future development of a methodological proposal based on collaborative projects, specifically aimed at teaching scenography in higher education.

Keywords: Scenography; Complexity; Collaborative Learning; Collaborative Processes

Introdução

As relações propostas neste artigo partem de um paradigma educacional muito estudado na contemporaneidade: o Paradigma Emergente ou o Paradigma da Complexidade. Como opção, vou escolher a denominação Paradigma da Complexidade, ou Complexo, por acreditar que as ideias sobre a complexidade de Edgar Morin são indispensáveis para a abordagem que faço, sobretudo com relação ao entendimento de que o ser humano, além de um ser biológico é também, ao mesmo tempo, um ser cultural, agindo na sua vida a partir de seus sentimentos e emoções (Morin, 2015, p. 33). Nesse sentido, entendo o estudante de artes cênicas / teatro como um sujeito do conhecimento que deve ser tomado na sua totalidade, considerando importantes e necessárias todas as ligações com as múltiplas camadas de sua vida real, para que se efetivem os saberes teatrais e, especificamente, cenográficos. O Humanismo, segundo Morin (2020, p. 96), “não é apenas sentimento de comunhão humana, de solidariedade humana, é também o sentimento de ser parte dessa aventura desconhecida e incrível, e ter a esperança de que ela continue para uma metamorfose, da qual nasceria um novo devenir”.

A relação entre arte e educação mostra-se novamente essencial ao analisar a evolução das práticas pedagógicas. Ao revisitar os caminhos percorridos pela educação desde o início do século XX, é possível observar diversos esforços e investimentos voltados à melhoria do ensino, que atravessaram distintas correntes teóricas até alcançar o atual Paradigma da Complexidade, principalmente no que se refere à aprendizagem colaborativa. Por sua vez, a arte teatral experimenta procedimentos coletivos desde às suas origens ocidentais na Grécia antiga. Na contemporaneidade, os processos colaborativos de criação cênica são idealizados por diferentes diretores, grupos e companhias teatrais. Portanto, dessa maneira, esta pesquisa reconhece a necessidade do desenvolvimento de metodologias educacionais colaborativas e inovadoras, que estejam conectadas tanto com a interdisciplinaridade quanto com a transdisciplinaridade nos processos de criação cenográfica.

A interdisciplinaridade, neste artigo, é entendida como a articulação necessária entre as diferentes disciplinas isoladas que contribuem para uma área específica do conhecimento. Já a transdisciplinaridade é compreendida como uma contestação à

lógica positivista que compartimenta as ciências em domínios separados, ultrapassando até mesmo os limites disciplinares e revelando como a excessiva especialização pode limitar uma compreensão mais ampla do saber. Além disso, a transdisciplinaridade implica uma atitude aberta por parte do sujeito do conhecimento, pois recusa hierarquias e imposições derivadas de paradigmas educacionais tradicionais, nos quais o conhecimento é dividido em partes estanques e, portanto, incapaz de enfrentar a complexidade da realidade contemporânea (SOMMERMAN, 2006).

O mundo real é formado pela complexidade dos problemas, os quais não são facilmente resolvidos por uma única disciplina ou habilidade isolada. A colaboração entre os estudantes possibilita uma abordagem mais holística para enfrentar desafios complexos. A colaboração na aprendizagem se estabelece por meio de um diálogo constante, no qual ideias são expressas e diferentes perspectivas são compartilhadas. Esse processo de troca ativa possibilita que os integrantes do grupo construam soluções coletivas, baseadas no consenso e na escuta mútua.

Nesse sentido, ao conectar arte e educação junto à formação de estudantes/artistas, busco também provocar o desenvolvimento de saberes específicos da encenação teatral, ligados diretamente à arte da cenografia. Da mesma maneira, reconheço que um processo de ensino-aprendizagem na contemporaneidade deve se desenvolver sobre os ideais do paradigma educacional da complexidade, que, por sua vez, retoma em vários aspectos muitos dos saberes desenvolvimentos pela educação há mais de 100 anos.

A atuação docente dentro do Paradigma da Complexidade envolve demandas que vão além da simples transmissão de conteúdos. Refletir sobre as metodologias mais adequadas torna-se parte integrante da prática pedagógica, exigindo a formulação de estratégias em que teoria e prática dialoguem de forma contínua, fortalecendo-se mutuamente. Nesse contexto, a implementação de projetos colaborativos surge como elemento essencial para promover o desenvolvimento de conhecimentos específicos da cenografia, o que requer sólida fundamentação teórica, especialmente no que diz respeito às abordagens educacionais.

Dessa maneira, este artigo apresenta-se como uma possível fundamentação para que a realização de atividades colaborativas no ensino superior de artes cênicas satisfaça as exigências do cenário profissional atual. Competências como trabalho em

grupo, comunicação clara, postura flexível e negociação eficiente são indispensáveis aos profissionais da cenografia. Uma metodologia baseada em projetos colaborativos favorece um ambiente de aprendizagem onde tais habilidades podem ser praticadas e aprimoradas de maneira efetiva.

O teatro é uma arte construída coletivamente, envolvendo a contribuição de diversas pessoas. No entanto, essa colaboração tradicionalmente ocorre dentro de estruturas hierárquicas que, ao longo da história, concentraram o poder de decisão criativa principalmente nas mãos do dramaturgo e do diretor. De acordo com Fischer (2010), no Brasil, especialmente a partir da década de 1990, surgiram processos chamados de colaborativos que passaram a operar de modo diferente, propondo uma divisão mais equilibrada das responsabilidades e das escolhas estéticas entre os integrantes da criação. Assim, enuncia-se a questão primordial deste artigo: Uma proposta metodológica de aprendizagem colaborativa transformadora, que acolha o paradigma da complexidade, para potencializar o ensino de cenografia, não estaria diretamente relacionada aos processos colaborativos de criação cênica já experimentados no Brasil a partir da década de 1990?

Este texto tem o objetivo principal de identificar os pressupostos, clarificando e justificando as necessidades, para que uma proposta com metodologias colaborativas baseadas em projetos possa ser futuramente elaborada, especificamente para a disciplina de Cenografia.

O paradigma educacional da complexidade como imersão para o desenvolvimento de uma proposta colaborativa de ensino-aprendizagem em cenografia

O conceito de paradigma vem sendo tratado por inúmeros pensadores como Kuhn (2013), Popper (2013), Morin (1996), Capra (2010), Moraes (2005), Behrens (2006; 2013), Brandão (2007) e Vasconcelos (2003), entre outros, e, desde a antiguidade clássica e de diferentes maneiras tornou-se elemento relevante em pesquisas, publicações, dissertações e teses. Sob aspectos distintos, os paradigmas existentes vieram costurando as relações entre educação, ciência, filosofia e arte através de variados pontos de contato no decorrer do processo histórico.

Não pretendo aqui esgotar as diferentes abordagens, uma vez que esse não é o foco deste artigo, porém, de outra maneira, espero fornecer os subsídios conceituais necessários para que o leitor seja contextualizado quanto às escolhas que faço na contemporaneidade, principalmente no que tange à interface entre educação e teatro, mais especificamente no que se relaciona com as metodologias colaborativas pensadas para o ensino da cenografia na universidade.

A educação avança no processo histórico sob dois paradigmas principais: o Paradigma Tradicional (ou Conservador) com suas teorias e o Paradigma da Complexidade (ou Emergente) com suas teorias. Ambos relacionam-se com a evolução das artes e das ciências e com a maneira pela qual são vistos por elas, pois sempre tiveram muita importância sobre todas as áreas do conhecimento (Behrens, 2013).

Estou interessado nas razões pelas quais a evolução do conceito de paradigma se apresenta como necessária para o andamento de uma proposta metodológica para o ensino da cenografia. Nesse sentido, para Edgar Morin, sociólogo e filósofo francês, um dos pensadores mais importantes para a complexidade da contemporaneidade, inclusive na Educação, a noção de paradigma é apresentada como "um tipo de relação muito forte, que pode ser de conjunção ou de disjunção" (Morin, 1996, p. 31). Tal entendimento é reconhecido no contexto que proponho, na esperança de que esta pesquisa evolua na medida em que a própria educação evolui. Morin reestrutura o conceito de paradigma sob uma ótica mais ampla, para além do domínio da ciência, instaurando-se uma espécie de guia do pensamento, a comandar civilizações, as artes e até mesmo a ciência.

A força presente em um paradigma, então, segundo Morin, está poeticamente ligada à ideia de contaminação, na medida em que o paradigma aproxima artistas, cientistas, filósofos, teóricos, pesquisadores e educadores. Outra ampliação conceitual de Morin é justificada pela presente força dos elementos holísticos, inicialmente desconsideradas pelo paradigma conservador.

A relação basilar entre arte e educação pela qual esta pesquisa em cenografia se desenvolve, portanto, é estruturada a partir do paradigma da complexidade, edificado por diferentes escolas e pensadores educacionais, vindo ao longo do século XX se esforçando para acompanhar as propostas e tendências deste novo milênio. O que hoje entendemos sobre o Paradigma da Complexidade é resultado de um movimento

que inicialmente buscou romper com o paradigma newtoniano-cartesiano e com o conservadorismo de abordagens educacionais antigas, propostos pela Escola Tradicional.

Nas abordagens propostas pelo paradigma complexo, o mundo passa a ser compreendido como uma teia de inter-relações, comandada por princípios em transformação e mudanças constantes. As certezas dão lugar às dúvidas, tudo fica incerto e imprevisível na medida em que o Paradigma da Complexidade defende uma visão do conjunto, integrando as partes que estavam separadas. O novo paradigma se interessa pela ciência, pela arte, pela educação e pela sociedade como um sistema em movimento, processual, avançando em constantes transformações. O novo paradigma, portanto, admite tudo o que é essencialmente humano: o incerto, o inesperado e o próprio processo (Capra, 2002).

A aprendizagem colaborativa no panorama da complexidade é uma abordagem pedagógica dedicada à preparação dos estudantes como protagonistas de seus próprios processos de aprendizagem. A colaboração promove uma maior participação, engajamento e autonomia de toda uma turma, na medida em que torna os estudantes mais críticos e participativos na construção dos diferentes saberes ligados as suas principais áreas de interesses.

A ação principal relativa ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem é deslocada para o estudante, tornando-o protagonista na sua formação profissional, vivente de uma experiência que é intrasferível, pois fora vivenciada no seu contexto mais específico. Conforme esclarece Oliveira (2020, p. 11):

Para tanto, mostrou-se, na breve indicação de estudos, que uma mudança importante se instaura na educação desde o século XX, na qual há o deslocamento do ensino para a aprendizagem: os currículos escolares focados na aprendizagem e com centralidade no processo de produção de conhecimentos por parte do estudante são inovadores e requerem propostas pedagógicas mais ousadas para a promoção da aprendizagem. A chave é a experiência, a experiência do indivíduo livre.

Em oposição ao modelo convencional de ensino expositivo, no qual o professor ocupa o centro do processo de ensino-aprendizagem e os estudantes são apenas receptores passivos, seguindo o conceito de "educação bancária" delineado por Paulo

Freire (2020, p.81), a aprendizagem colaborativa incorpora práticas das abordagens educacionais dos paradigmas inovadores. Ela busca engajar os aprendizes de forma mais ativa, priorizando a construção do conhecimento, estimulando a reflexão, o compartilhamento de saberes por meio da análise crítica e a solução de problemas. Conforme Morris (2004), a aprendizagem colaborativa se baseia na formação de grupos de estudo para promover práticas colaborativas. Dessa maneira, vai além da simples agregação de esforços para realizar uma tarefa; busca-se uma parceria eficaz entre os participantes para desenvolver as melhores estratégias a serem adotadas. A colaboração implica a integração de várias habilidades, perspectivas e experiências. Essas diversidades enriquecem o processo de ensino-aprendizagem, proporcionando uma ampla gama de abordagens para resolver problemas e compreender conceitos. A aprendizagem colaborativa é, de acordo com Serrano (2010, p.411), “um modelo de aprendizagem interativo que convida os alunos a compartilhar esforços, talentos e competências através de uma série de transações que permitem aos participantes atingir juntos o mesmo objetivo”.

Os processos colaborativos nas criações teatrais

O processo colaborativo nas criações teatrais refere-se a uma abordagem em que vários artistas contribuem de forma igualitária para o desenvolvimento de uma encenação. Segundo a compreensão contemporânea da colaboração no teatro, grupos e artistas intensificaram esse modo de trabalhar desde a segunda metade do século XX. Nesse contexto, os artistas participantes trabalham juntos, geralmente sem hierarquia de funções, desde o estágio inicial de concepção da obra até a apresentação final do espetáculo.

Na contemporaneidade, muitos diretores, grupos e companhias estão experimentando os procedimentos colaborativos para realizarem as suas criações. Antonio Araújo, diretor do Teatro da Vertigem, por exemplo, enfatiza que a concepção de coletividade em sua obra está intrinsecamente ligada à prática, pela qual diferentes funções se entrelaçam para promover um processo colaborativo, participativo e democrático. Nesse contexto, não há um único criador centralizado, mas sim um grupo

de criadores que colaboram e decidem conjuntamente as melhores abordagens para a produção de uma encenação (Araújo, 2018).

Existem várias maneiras pelas quais o processo colaborativo pode ser realizado no teatro, e estas podem variar de acordo com a poética trabalhada em cada coletivo, levando em consideração as escolhas do diretor, do dramaturgo, grupo ou companhia de teatro. No entanto, conforme observo nas práticas realizadas por diferentes coletivos artísticos na contemporaneidade, alguns elementos comuns desse processo incluem:

- Participação de vários membros da equipe, incluindo cenógrafos, figurinistas, iluminadores, músicos e outros colaboradores que contribuem com suas habilidades e perspectivas únicas.

- Troca de ideias e experimentação: no processo colaborativo, os membros da equipe compartilham suas ideias e opiniões para as diferentes funções, experimentam diferentes abordagens e exploram várias possibilidades criativas para o andamento dos trabalhos.

- Respeito pela contribuição de todos: sem hierarquias pré-estabelecidas, há sempre um enorme esforço para que cada pessoa envolvida no processo seja valorizada e respeitada por suas contribuições, independentemente de sua função específica.

- Flexibilidade e abertura para mudanças: o processo colaborativo muda de estratégias muitas vezes, exigindo abertura, por parte de seus participantes, para recorrentes adaptações necessárias à medida que a produção evolui. Isso pode significar ajustes ou um novo encaminhamento no roteiro, na encenação, nos cenários, nos figurinos ou em outras áreas, conforme necessário.

- Ênfase na comunicação e no trabalho em equipe: uma comunicação clara e eficiente é essencial para o sucesso do processo colaborativo. Os membros da equipe devem estar dispostos a ouvir uns aos outros, resolver conflitos de forma construtiva e trabalhar juntos para alcançar os objetivos artísticos da produção.

A ideia de sistematização de uma fórmula compatível a uma maneira colaborativa de trabalhar, portanto, é nula diante do reconhecimento das diferentes escolhas estéticas que grupos e companhias estabelecem para a colaboração. Erros, recomeços e mudanças de estratégias são facilmente absorvidos nos processos colaborativos. Sobre as mudanças necessárias e comuns aos processos colaborativos,

ao se referir sobre o processo vivenciado na encenação do espetáculo *Antígona*: reduzida e ampliada, a diretora Sueli Araújo (2007, p. 14) diz:

Durante o percurso de montagem as improvisações sofreram adaptações tanto nas regras quanto nos objetivos, porém se mantiveram alicerçadas na presentificação do corpo do ator-indivíduo-personagem-narrador e nas relações cognitivas e sensoriais estabelecidas no entre corpo, espaço, sons e ações. Sobre estes princípios se investigavam recursos e articulações cênicas para que um pensamento coletivo tomasse forma (ainda agora estes são os fundamentos explorados a cada nova apresentação de *ANTÍGONA* reduzida e ampliada).

A prática colaborativa tem suas raízes na abordagem conhecida como criação coletiva, um método de desenvolvimento teatral que se popularizou nos anos de 1970 do século XX. Caracterizava-se pela participação ativa de todos os artistas do grupo no processo de criação do espetáculo. Cada um contribuía com ideias para a encenação, participava da escrita, opinava sobre os figurinos, debatia sobre a iluminação e a cenografia, enfim, todos colaboravam de forma conjunta na concepção do espetáculo, dentro de um ambiente de liberdade total e influência recíproca (Abreu, 2003). Embora os termos "criação coletiva" e "processo colaborativo" em teatro possam parecer semelhantes, há diferenças distintas em seus significados e abordagens.

Na criação coletiva, o trabalho é desenvolvido a partir da colaboração direta de todos os membros do grupo, muitas vezes sem um autor ou dramaturgo definido. O processo de criação coletiva pode começar sem um roteiro pré-determinado. Em vez disso, os artistas participantes podem explorar temas, ideias e improvisações que eventualmente se tornarão a base da peça. Todos os aspectos da produção, desde a concepção da dramaturgia até a encenação e as propostas de design cênico, são criados em conjunto por todos da equipe. A criação coletiva enfatiza a igualdade de voz e participação entre os membros do grupo, e o resultado final reflete as contribuições de todos os envolvidos, sem identificarmos a individualização da autoria (Fischer, 2010).

Podemos pensar que o modo coletivo de trabalhar as encenações está muito ligado ao formato do teatro amador, isto é, quando os artistas ainda não tinham formação nas suas respectivas áreas de atuação cênica e todos ajudavam em todos os departamentos da cena, conforme podiam. Sobre o processo de modernização da cena teatral, Souza (2010, p. 24 apud Silva, 2022, p. 612) diz:

A partir de 1948, a preocupação com a formação de profissionais especializados na área cênica, passou a ser uma prioridade em São Paulo. Nesse ambiente, inspirado em noções de aperfeiçoamento técnico e estético, se instituiu um teatro de empreendimento conduzido com espírito comercial e de montagens primadas pela qualidade. A EAD [Escola de Arte Dramática de São Paulo] e o Teatro Brasileiro de Comédia (TBC), criados respectivamente pelo diretor de teatro Alfredo Mesquita e pelo empresário Franco Zampari, materializaram o projeto de modernização da cena teatral.

A institucionalização do saber teatral está intimamente ligada ao modo profissional de trabalhar, quando os designers cênicos passam a especializar-se nas suas linguagens e, portanto, podem propor maneiras colaborativas, nas quais a cooperação ainda faz parte, mas tendo um olhar especialista para delimitar as escolhas finais. Sobre as transformações profissionalizantes, institucionalizadas a partir da década de 1950, Silva (2022, p. 613) acrescenta que:

O número crescente de escolas e cursos em várias cidades do país, buscando alcançar em suas grades horárias a totalidade da linguagem, constando as disciplinas de Cenografia e Caracterização da Personagem, oportunizaram diferentes condições para o exercício das visualidades.

Nos processos colaborativos em teatro estão envolvidas a cooperação e interação entre vários membros da equipe, mas neles pode ainda haver um autor ou dramaturgo responsável pelo texto principal. Embora haja colaboração em todas as etapas do processo, incluindo o desenvolvimento do roteiro, a encenação, o design cênico e outras áreas, pode haver uma estrutura mais definida em comparação com a criação coletiva. Os papéis e responsabilidades dos membros da equipe são distintos em um processo colaborativo, com artistas assumindo a liderança em áreas específicas, como a direção, o design cênico ou dramaturgia, por exemplo. Em comparação com a criação coletiva, o processo colaborativo valoriza a contribuição de todos os membros da equipe, mas pode haver uma divisão mais clara de tarefas e o intercambio da autoridade necessária para a tomada de decisões. De acordo com Fischer (2010, p. 61):

Conceitualmente, entende-se por processo colaborativo o procedimento de grupo que integra a ação direta entre ator, diretor, dramaturgo e demais artistas, sob uma perspectiva democrática ao considerar o coletivo como principal agente de criação e aglutinação

de seus integrantes. Essa dinâmica propõe um esmaecimento das formas hierárquicas de organização teatral, embora com imprescindível delimitação de áreas de trabalho e delegação de profissionais que as representam.

Dessa maneira, enquanto a criação coletiva enfatiza a igualdade de participação e a ausência de um autor ou diretor individual, os processos colaborativos no teatro podem envolver uma colaboração mais longa e intensiva, mas ainda podem ter a figura de um diretor / dramaturgo / artista principal, orientando o desenvolvimento da encenação e o andamento dos trabalhos. Segundo Nicolete (2002, p. 322):

Os procedimentos criativos do processo colaborativo não diferem muito da criação coletiva. As variações ocorrem, muitas vezes, no que tange às intervenções e aos estímulos da direção e da dramaturgia – que pode periodicamente criar, recriar e alterar propostas de cenas a serem (re)experimentadas pelos atores durante os ensaios. E nada impede que cenas inteiras criadas pelos atores estejam presentes quase que integralmente no espetáculo.

O processo colaborativo no teatro valoriza a diversidade de talentos e perspectivas possíveis para cada elemento técnico e criativo da cena. Há uma abordagem holística influenciando a escolha dos temas, integrando diversas áreas do conhecimento para a criação de uma obra teatral. Dessa maneira, o processo colaborativo pode resultar em produções elaboradas e multifacetadas, refletindo a contribuição única de cada membro da equipe criadora. Nesse sentido, de acordo com Fischer (2010, p. 62), “o processo colaborativo requer o compartilhamento da criação tanto na forma, quanto na escrita, organização, resolução e autoria final do espetáculo, sem que haja uma apropriação de caráter individual das contribuições que passam a ser de todos”.

Segundo alguns dos diferentes modelos já experimentados por grupos e companhias teatrais na contemporaneidade, o trabalho colaborativo pode começar em diferentes estágios, dependendo da abordagem e das preferências dos envolvidos na produção. Tais estágios lembram muito as etapas também percorridas pelas metodologias colaborativas educacionais baseadas em projetos. Aqui estão alguns exemplos de fases em que o processo colaborativo pode ser iniciado:

- **Concepção da Ideia:** muitas vezes, o processo colaborativo começa com a concepção da ideia inicial para impulsionar a produção de um espetáculo teatral. Tal procedimento pode envolver longas conversas entre dramaturgos, diretores, designers e outros membros da equipe na tentativa de fechar temas, conceitos ou inspirações que possam servir como base para o envolvimento de uma encenação. Nessa fase inicial, outros interesses e necessidades podem ser levados em consideração, como a escolha de alguma materialidade que influencie o andamento das ações ou a opção pela ocupação de algum espaço específico e fundante da encenação, conforme afirma Rebouças (2006, p. 72 - 73):

O trabalho colaborativo com o espaço – como vivê-lo não apenas em sua positividade, mas com todas as parcialidades ali existentes? (...) No espaço real, todas as marcas de configuração e existência (tempo) carregam histórias verdadeiras. A acústica, a luminosidade, a própria condição do lugar oferece relações de dramaturgia e conflito.

- **Desenvolvimento do Texto:** em alguns casos, o texto da peça é desenvolvido de forma colaborativa, com o dramaturgo trabalhando em estreita relação com o diretor, atores e outros membros da equipe. Isso pode incluir sessões de improvisação, treinamento corporal e leituras de mesa para envolver a equipe na tentativa de explorar diferentes possibilidades narrativas para criar as personagens e os diálogos. Em alguns formatos, podemos até pensar no texto como dramaturgia não verbal ou na ausência da função específica de um dramaturgo, como na concepção do espetáculo *Hysteria*, encenado pelo Grupo XIX de Teatro em 2001, conforme relata a artista Janaina Leite (2006, p. 112):

Ter uma “seara” vaga (o Lubi adora essa palavra) foi determinante sobre os modos de criação do grupo. Sem texto e sem dramaturgo, tivemos que pulverizar essa função entre TODOS os integrantes. Não só o processo é colaborativo, mas o resultado também é colaborativo. E é radicalmente colaborativo na medida em que tanto seu texto quanto sua realização cênica são assinados por todos.

- **Experimentação Criativa:** durante a fase de pré-produção, os membros da equipe podem se envolver em atividades de exploração criativa para desenvolver o conceito visual, sonoro e espacial do espetáculo. São desenvolvidos workshops criativos, podendo incluir sessões de improvisação, treinamentos corporais ou outras práticas

com estruturas abertas, estimulando a participação dos diferentes artistas da equipe. Segundo Luciani (2020, p. 40):

Nesse tipo de formação, são preservadas as funções da equipe de criação, mas o conceito da escritura do texto e da encenação é elaborado em conjunto, por meio do trabalho realizado a partir de uma temática específica ou de uma obra, cuja reflexão se deseje levar a público.

- Ensaios: durante os ensaios, o processo colaborativo continua à medida que os atores, diretor e equipe técnica trabalham juntos para criarem as cenas que vão dar vida ao espetáculo. Essa fase pode incluir experimentações propostas não apenas pelo diretor, mas também por algum designer cênico, como o cenógrafo, por exemplo. Segundo Forjaz (2015, p. 31), “a pesquisa cênica é realizada coletivamente, através de cenas criadas pelos atores, porém (...) a finalização do texto é realizada por um dramaturgo; a encenação cabe ao diretor; o desafio do cenário ao cenógrafo e assim por diante”.

- Ensaios gerais: na fase final do processo de ensaio, a peça é refinada e revisada com base no feedback da equipe e em observações sobre o que está funcionando ou não. Isso pode envolver ajustes no texto, mudanças na encenação e refinamentos técnicos nos elementos de design cênico para garantir que a produção atinja seu pleno potencial artístico. Os ensaios gerais podem ser abertos ou fechados para o público, dependendo do enfoque que a encenação necessitar.

- Apresentações: momento em que uma nova presença é inserida na relação: o espectador. Neste momento, as estratégias propostas e experimentadas durante o período de criação encontram o feedback do público e movimentam muitas questões pertinentes ao processo colaborativo. A troca entre atuantes e espectadores pode levar a experiências marcantes, como a experiência relatada pelo diretor do Grupo XIX de Teatro Luiz Fernando acerca de alguns momentos vivenciados com a encenação do espetáculo *Hysteria*. Segundo ele, a sensibilidade da plateia oportunizava “despertar uma relação de cumplicidade, ou seja, aceitar o encontro de fato, olhar no olho, entender esta relação e estar aberto, aceitar a contribuição que aquela pessoa deseja dar, seja ela qual for” (Marques, 2006, p. 74).

As raízes do processo colaborativo em teatro, tal como o compreendemos na contemporaneidade, são profundamente influenciadas por uma série de movimentos artísticos, mudanças sociais e avanços tecnológicos que ocorreram ao longo do século XX e continuam a se desenvolver. Os movimentos teatrais, como o Teatro do Absurdo de Jean Genet, o teatro visual e sonoro de Samuel Beckett, o Teatro Épico de Bertold Brecht, o ritualístico de Antonin Artaud e as demais experiências do chamado Teatro Pós-Dramático, que abriram novos caminhos para abordagens mais colaborativas e experimentais no teatro. Artistas, como Jerzy Grotowski, Peter Brook, Eugenio Barba e outros, exploraram novas formas de narrativa, atuação e interação com os espectadores, muitas vezes por meio de processos altamente colaborativos. De acordo com Luciani (2020, p. 31):

Algumas das transformações ocorridas na atividade teatral a partir da virada do século XIX para o século XX foram decisivas, tanto para os resultados quanto para os processos de elaboração e construção do espetáculo cênico. As inovações tecnológicas e a renovação do teatro como linguagem em sua relação com o público, bem como o surgimento da figura do encenador e a importância dada à recepção e à participação do espectador determinam novas formas de conceber e de fazer teatro em todo mundo, do leste europeu às Américas.

O surgimento de grupos teatrais e coletivos artísticos na segunda metade do século XX, como o *Living Theatre*, o *Berliner Ensemble*, o *Odin Teatret* e outros, trouxe uma abordagem com princípios colaborativos para a criação teatral. Esses grupos frequentemente trabalhavam juntos por longos períodos, compartilhando ideias, recursos e responsabilidades criativas.

A partir dos anos de 1980, emergiu uma nova terminologia no cenário teatral brasileiro, denominada teatro de coletivo, ganhando reconhecimento e tornando-se um conceito difundido na próxima década. Esse fenômeno está associado, principalmente, a abordagens alternativas na produção teatral. A dinâmica dos coletivos é diversificada, abrangendo todo o território nacional, apesar de ser um movimento informal que compartilha traços comuns entre grupos de diferentes localidades do país. Modelos emblemáticos, como o Teatro de Arena e o Teatro Oficina, estabelecidos nas décadas de 1940 e 1950, juntamente com os relatos e mitos que os envolvem, serviram de inspiração para a formação de novos coletivos ao longo dos anos 80 (Carreira, 2010).

O teatro contemporâneo inaugura a era dos encenadores, trazendo importantes nomes como, Robert Lepage, Bob Wilson ou Gerald Thomas, por exemplo. Nesse momento histórico há uma valorização do uso das visualidades e sonoridades da cena que, ao seu modo, retomam proposições já discutidas na história do teatro desde o Renascimento com os pintores de arte, mas, sobretudo, refletidas de alguma maneira, no início do século XX no interior da caixa cênica de um teatro à italiana, com as proposições de Appia e Craig (Alves, 2019).

Na era dos encenadores, não temos necessariamente um comportamento colaborativo entre os designers cênicos, principalmente no que tange à relação entre o trabalho da direção e o trabalho da atuação, uma vez em que os encenadores, citados anteriormente, praticamente desenhavam cada gesto dos atuantes na encenação. Porém, a participação dos designers visuais e sonoros ganha importância e espaço na tessitura da cena com uma valorização das visualidades. As encenações provenientes deste período, portanto, frequentemente se entrelaçam com outras formas artísticas, promovendo a transdisciplinaridade na encenação, como a dança, a música, o vídeo, a tecnologia digital e as artes visuais. As proposições cênicas apresentadas por tais encenadores também influenciam uma nova geração de encenadores e designers em todo o mundo, coexistindo até os dias de hoje, quando o desejo de se trabalhar dentro de um formato colaborativo é maior, segundo as experiências observadas nos processos criativos de diferentes grupos, companhias e diretores.

Nos anos de 1990, o panorama artístico de São Paulo explorou e questionou profundamente a noção de teatro de grupo, propondo abordagens criativas baseadas no diálogo e na interação, onde os projetos se desenvolviam através de uma série de intercâmbios simbólicos, manifestando-se de maneiras diversas, em modos de produção dinâmicos e pulsantes. Durante essa década, houve um desejo recorrente de reavaliar as conexões criativas, buscando adaptações, de acordo com as demandas emergentes da época. Os processos colaborativos que surgiram na década de 1990 visavam a reestruturação das formas tradicionais de autoria e criação, inserindo-se em contextos de compartilhamento de vozes criativas, dando origem a uma criação multivocal e polifônica (Toscano, 2016, p. 20-23). São importantes representantes desse contexto as experiências ocorridas no Teatro da Vertigem, denominadas Trilogia Bíblica, dirigidas por Antonio Araújo, nas quais a dramaturgia dos espaços específicos, não

teatrais, conduziam as estratégicas cênicas, assim como a relação alternativa e narrativa com os elementos visuais da cena. O processo colaborativo experimentado pelos artistas pertencentes ao Teatro da Vertigem, segundo Araújo (2009, p. 48), pode ser definido “como uma metodologia de criação em que todos os integrantes, a partir das suas funções artísticas específicas, têm igual espaço propositivo, produzindo uma obra cuja autoria é compartilhada por todos”.

A transdisciplinaridade promovida pelos processos teatrais também promove abordagens ricas em procedimentos colaborativos nos anos 2000, pelos quais artistas de diferentes áreas trabalham juntos para criar experiências cênicas mais intensas e envolventes. É o caso da relação do teatro com a dança no espetáculo *Hysteria*, do Grupo XIX de Teatro, quando, nas palavras de Marques (2006, p. 73):

(...) foi a dança que nos revelou um caminho diferente. Nos espetáculos mais contemporâneos de dança, percebíamos que eles haviam se libertado das coreografias rígidas e apostavam em uma relação com o espaço, com a música e com os outros bailarinos, relação que se aproximava de um diálogo, era uma conversa entre os corpos, sonoridades e arquiteturas.

O teatro documentário e participativo, que se concentra em contar histórias reais e envolver a comunidade no processo criativo, tem sido uma influência significativa na contemporaneidade, principalmente em espetáculos criados a partir da década de 2010, como é o caso do espetáculo *Luiz Antônio Gabriela*, da Cia Mungunzá de SP. Espetáculos baseados em entrevistas, testemunhos e experiências pessoais frequentemente envolvem uma colaboração estreita entre artistas, entrevistadores e participantes da comunidade, promovendo novamente a transdisciplinaridade.

A cena teatral, portanto, passou a desvincular-se do domínio do texto dramático, rompendo com a tradição que coloca o texto como o centro absoluto da construção teatral. As estratégias criativas na contemporaneidade refletem, portanto, estruturas mais abertas, inclusivas e transdisciplinares para a criação teatral, onde a colaboração é vista como essencial para a expressão multidimensional. Tais procedimentos se relacionam com os ideais almejados pela Educação desde as primeiras elaborações vivenciadas no Paradigma da Complexidade. O nível de colaboração pode variar de uma proposta para outra, possibilitando que alguns coletivos trabalhem de

forma totalmente colaborativa e que outros insiram estratégias colaborativas, mas que o processo ainda esteja sob a responsabilidade principal de um diretor. Sobre as características recorrentes nesses processos de criação colaborativa, Fischer (2010, p. 61) diz:

A preocupação em formar núcleos estáveis, com propostas de pesquisa de linguagem ou técnicas cênicas, com elaboração de uma dramaturgia própria ou de tratamento coletivo, a des-hierarquização das funções com uma atitude socializante em relação à dinâmica interna das equipes, a abertura processual da obra, o aprimoramento operacional assim como o estético em diálogo com o crítico com a realidade sociocultural contemporânea, são alguns pontos de convergências entre elas.

Um processo integrado de criação cênica e um processo colaborativo compartilham semelhanças em sua abordagem centrada na colaboração e na integração de diferentes elementos artísticos. No entanto, existem algumas diferenças sutis entre os dois conceitos:

No processo integrado em criação cênica, comum à maioria das montagens comerciais, quando diferentes artistas se juntam para levantar a produção de um espetáculo sem o compromisso com a continuidade de uma linguagem artística, há uma ênfase na integração harmoniosa de todos os elementos da produção teatral, incluindo cenografia, iluminação, figurinos, música, movimento e atuação. Cada aspecto da produção é considerado em conjunto desde o início do processo criativo, com o objetivo de criar uma experiência teatral unificada e coesa. O diretor muitas vezes desempenha um papel central na coordenação e integração de todos os elementos, garantindo que a visão artística seja mantida em toda a produção. O processo integrado pode envolver uma colaboração próxima entre o diretor, os designers cênicos e atuantes do elenco para garantir que todos os aspectos da produção trabalhem em conjunto, comunicando efetivamente conceitos e temas da encenação. Porém, a afinidade entre os diferentes profissionais e o nível de entrosamento da equipe pode ser menos intenso e mais dissolvido, uma vez que os processos integrados podem ocorrer com artistas que estão trabalhando juntos pela primeira vez e que, na maioria das vezes, não compartilham das mesmas pesquisas. O tempo destinado para a realização de todas as fases de um processo integrado geralmente é curto, abrangendo dois ou três meses, no máximo, o que dificulta o envolvimento integral de todos os artistas envolvidos. Dessa maneira,

portanto, posso dizer que a colaboração em um processo integrado é limitada em alguns aspectos devido ao *modus operandi* desse formato.

O processo colaborativo em teatro, ao contrário, é mais abrangente e pode se estender além da integração dos elementos cênicos para incluir a criação do roteiro, o desenvolvimento das personagens e a exploração de temas e conceitos específicos. No processo colaborativo, todos os membros da equipe, incluindo diretores, dramaturgos, designers, atores e outros artistas, contribuemativamente para o desenvolvimento da produção desde o estágio inicial. A colaboração no processo pode ser mais fluida e aberta, permitindo que ideias e contribuições de todos os envolvidos influenciem o resultado final de maneiras imprevisíveis. O processo colaborativo muitas vezes valoriza a experimentação, a improvisação e a exploração de diferentes abordagens criativas, resultando em produções que podem ser mais inovadoras e não convencionais. Por isso, o tempo de elaboração e execução de um projeto colaborativo é mais longo que dos processos integrados, chegando a ocupar um semestre, um ano ou mais.

Dessa maneira, enquanto o processo integrado em criação cênica se concentra na harmonização e unificação dos elementos técnicos e artísticos da produção, o processo colaborativo abrange uma colaboração mais ampla e inclusiva que pode influenciar todos os aspectos da criação teatral, desde a concepção até a os encontros com os espectadores.

As relações de proximidade entre os processos colaborativos teatrais e as abordagens educacionais colaborativas baseadas em projetos

A cenografia é entendida nesta pesquisa de maneira complexa e no seu sentido mais amplo, ou seja, como a resultante dos diferentes elementos espaciais, visuais e sonoros. Portanto, para que a cenografia exista plenamente faz-se necessária a presença das demais dramaturgias visuais e sonoras do espetáculo, como a iluminação, a sonoplastia, o figurino, os adereços, as projeções e também a maquiagem, porque injetam cores, luzes, sons e imagens na composição tridimensional da cena. Segundo essa noção ampliada de dramaturgia, a cenografia é realizada por diferentes profissionais criativos da cena, os designers cênicos, sendo, portanto, uma linguagem

escrita por várias mãos, de maneira colaborativa nos processos de composição de dramaturgias da cena, pensada e executada em processos colaborativos de criação.

As metodologias fundamentadas em projetos representam mais um dos métodos educacionais nos quais os estudantes adquirem conhecimento através da prática e, dessa maneira, expandem sua compreensão e se permitem avaliar-se. A aprendizagem conquistada por essa metodologia é enfatizada por meio da análise crítica e reflexiva, à medida que os estudantes exercitam a autonomia e trilham seu próprio caminho, colaborando com seus pares. A Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP), conhecida como *Problem Based Learning* (PBL) em inglês, se destaca como uma abordagem educacional eficiente ao se integrar a diversas estratégias de ensino. Outro aspecto importante é que a Aprendizagem Baseada em Projetos permite a personalização do processo de aprendizagem, adaptando-se às necessidades e estilos individuais dos estudantes ou de uma disciplina.

Ao refletir sobre as relações entre os processos colaborativos teatrais e os processos ocorridos durante a aplicação de uma abordagem de aprendizagem educacional colaborativa baseada em projetos, identifico inúmeros pontos de contato.

Tanto nas abordagens colaborativas educacionais quanto nos processos de criação cênica, os participantes podem contribuir de forma igualitária. Na educação colaborativa, os estudantes são incentivados a participar ativamente do processo de aprendizagem, enquanto na criação cênica, cada membro do grupo artístico tem voz e proposições criativas na concepção e desenvolvimento do espetáculo.

Nos dois contextos, o grande desafio é que os participantes trabalhem juntos, harmonicamente, sem hierarquias de funções, mesmo havendo a figura de um artista que irá pontuar as decisões finais, como o diretor ou do professor, por exemplo. Dessa maneira, portanto, a aprendizagem é possível de ser experimentada em ambos os processos, artístico e educacional, considerando todas as camadas de atuação de seus agentes, como as sociais, as místicas, as artísticas e filosóficas, conforme sugeridas por Morin (2015).

A flexibilidade e abertura para mudanças são características essenciais em ambas as abordagens. Cada pessoa envolvida deve ser valorizada e respeitada por todas as suas contribuições, independentemente de sua função específica. Segundo Howard (2015, p.186):

A formação de grupos interdisciplinares significa que as estruturas convencionais podem ser alteradas. Um artista visual pode se tornar um produtor. Um autor também pode ser um ator. Ao mesmo tempo, as funções podem ser definidas e permutáveis. Essa mudança de base está se infiltrando para cima, desafiando a gravidade e alterando lentamente a prática do teatro profissional.

No ambiente educacional colaborativo, esse movimento se traduz na adaptação do processo de ensino-aprendizagem às necessidades dos estudantes, seres humanos complexos essencialmente.

Na criação cênica colaborativa, o trabalho é desenvolvido a partir da colaboração direta de todos os membros do grupo, enfatizando a cocriação. Embora não haja hierarquia rígida, pode haver a figura de um diretor, dramaturgo ou artista principal, orientando o desenvolvimento da peça e o andamento dos trabalhos, assim como é o trabalho de tutoria, aplicado pelos professores numa abordagem colaborativa. Portanto, a orientação do diretor não deve ser interpretada como uma imposição de visão, mas sim como uma mentoria para o processo criativo. Sobre a função da direção, Machado (2007, p. 48) diz:

(...) modifica-se a função de quem está dentro da cena, mas também de quem está fora. Não é mais essa pessoa quem dita as regras, é ela quem tenta decifrar as regras que estão sendo criadas lá dentro. O diretor/assistente de direção/olhar exterior é quem tem a extrema sensibilidade de olhar e não arrumar, organizar ou induzir quem está dentro, mas de se relacionar e, junto, entender quais possíveis conexões são aparentes e quais não. E, dependendo do jogo que escolhemos jogar, quais regras podem ser acrescentadas, modificadas ou salientadas para intensificar a relação deste jogo com quem está fora da cena.

Ambas as abordagens podem valorizar a presença da transdisciplinaridade na escolha dos temas, dos participantes e na integração de diversas áreas do conhecimento. Na educação colaborativa, os temas são explorados de maneira interdisciplinar, similarmente como na criação cênica, onde a intersecção entre diferentes campos de estudo também pode enriquecer a narrativa e a experiência artística.

O processo colaborativo em ambas as abordagens ocorre em diferentes fases, desde a concepção temática até a fase de apresentações, na qual se pode avaliar a

aprendizagem. Tanto na educação quanto na criação cênica, a reflexão sobre o processo e o produto final é essencial para o desenvolvimento contínuo e aprimoramento do trabalho colaborativo.

Portanto, as abordagens colaborativas educacionais baseadas em projetos e os processos colaborativos teatrais compartilham uma série de princípios e práticas fundamentais, incluindo igualdade de contribuição, trabalho em equipe, flexibilidade, comunicação eficaz, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade. Ao reconhecer essas semelhanças e aproximações, é possível enriquecer tanto a experiência educacional quanto a prática artística, promovendo um ambiente de colaboração e aprendizagem significativa.

Considerações Finais

O Paradigma da Complexidade reconhece que a aprendizagem não pode ser mais reduzida a abordagens lineares ou simplistas, uma vez que os sistemas educacionais são intrinsecamente complexos. Dessa maneira, a Aprendizagem Colaborativa é considerada fundamental por uma série de razões. Ao relacionar a prática dos processos colaborativos teatrais com os ideais da Aprendizagem Colaborativa no panorama da complexidade, busco contemplar os pressupostos e recursos necessários para que uma proposta de aprendizagem seja pensada com vistas às necessidades da disciplina de cenografia. Tais esforços, por um lado, estão voltados à necessidade de religar diferentes saberes, pelos quais a Cenografia possa ser compreendida e executada como um acontecimento espacial, visual e sonoro, ocorrido na duração de uma encenação. Por outro lado, esta pesquisa também considera o estudante de artes cênicas como um sujeito integral, inserido em múltiplas dimensões de sua realidade. Sendo assim, faz-se necessária a adoção de metodologias educacionais que valorizem a aprendizagem colaborativa, a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade.

A cenografia é uma disciplina eminentemente prática, que demanda a aplicação de conhecimentos teóricos em contextos concretos de produção artística. A interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade, necessárias na área cenográfica,

interrelacionam o trabalho de pesquisadores, professores e estudantes nos ambientes acadêmicos, desde o reconhecimento de que cada uma das disciplinas relacionadas à cenografia são linguagens, discursos importantes e indispensáveis para a construção de uma dramaturgia cênica espacial, visual e sonora. As metodologias colaborativas, portanto, incentivam a interação entre diferentes áreas do conhecimento, para além das disciplinas escolares, proporcionando uma compreensão mais abrangente e integrada do campo cenográfico.

De acordo com a esfera da prática artística profissional, a interrelação das diferentes mídias e tecnologias teatrais está no âmago da criação cenográfica. Nesse sentido, ao concordar que a interrelação entre as diferentes saberes, ligados à encenação, deverá ser efetivada durante o processo de ensino-aprendizagem, proponho avançar na pesquisa abordando várias competências necessárias para a formação de um estudante/artista de artes cênicas.

Dessa maneira, o desenvolvimento de uma prática embasada pelo Paradigma da Complexidade exige mudanças efetivas no desenvolvimento geral do ensino-aprendizagem, no que se refere à prática docente. Há ainda um longo caminho para ser percorrido até que as inovações propostas pelo Paradigma da Complexidade sejam realmente efetivas no ensino superior, porém, a vivência desses objetivos é desejo e dever dos agentes educacionais. O esforço atual, contudo, está na efetivação dos ideais propostos, voltados à construção de um futuro promissor que só se realizará através da prática educacional que fazemos no nosso presente, eliminando procedimentos antigos que não colocam os estudantes no centro do processo, de modo a torná-los como protagonistas do ensino-aprendizagem.

O aprendizado em grupo não se concretiza sempre da mesma maneira; pelo contrário, o aprendizado em grupo pode ocorrer por meio de diversas estratégias, envolvendo situações presenciais ou virtuais, síncronas ou assíncronas, teóricas ou práticas. Isso pode incluir o desenvolvimento de etapas da aprendizagem que, às vezes, são resolvidas em conjunto e, em outras ocasiões, por meio da divisão de tarefas.

A participação conjunta nos processos de ensino-aprendizagem estimula o crescimento e refinamento de competências sociais fundamentais, principalmente nos cursos de artes cênicas, devido às aproximações com as abordagens colaborativas. Tal abordagem visa a promoção de uma comunicação mais eficaz, em sintonia com a

colaboração em equipe, facilitando a resolução dos conflitos típicos de cada contexto educacional e comuns em muitos projetos de ensino. Dessa forma, a abordagem colaborativa no ensino-aprendizagem de Cenografia facilita a construção coletiva do conhecimento, com cada integrante do grupo contribuindo com sua perspectiva única. A compreensão das linguagens espaciais, visuais e sonoras, torna-se mais abrangente e detalhada à medida que a interação social e a participação ativa nos processos de aprendizagem aumentam, potencializando a motivação e o envolvimento de estudantes na construção da cena teatral. A abordagem colaborativa reconhece as experiências prévias de cada estudante, suas vivências individuais e sua visão de mundo. Além disso, considera não apenas o conhecimento técnico estabelecido, mas também o conhecimento em construção, através do diálogo, erros, inseguranças e acertos.

A interação entre estudantes/artistas com diferentes perspectivas de pensamento, juntamente com a troca de experiências mediadas pelo diálogo, conduz à geração de novos conhecimentos. Os resultados das práticas cenográficas colaborativas refletem-se em melhorias na aprendizagem, aprimoramento das relações interpessoais, elevação da autoestima, desenvolvimento do pensamento crítico, maior capacidade para considerar as perspectivas alheias e uma motivação intrínseca mais robusta.

Uma ideia inicial, geradora dos processos colaborativos em cenografia, contudo, não precisa necessariamente ter vindo da pessoa responsável pela criação da cenografia. Qualquer outro artista envolvido na criação pode delinear os rumos que a cenografia poderá trilhar, sem causar nenhum desconforto em quem se responsabilizou inicialmente pela função. Agir de maneira colaborativa, segundo o ideal do Paradigma da Complexidade, é aprender a ceder mais do que hierarquicamente foi instituído como lógico, já que não há verdades absolutas para a aprendizagem, não havendo também certo ou errado num panorama em que os erros e as inseguranças devem ser valorizados para a construção do ensino-aprendizagem.

Assim, tanto em contextos educacionais baseados na colaboração, quanto nos processos colaborativos teatrais, o desenvolvimento do trabalho coletivo é valorizado como uma estratégia eficaz para potencializar a construção conjunta do conhecimento, assegurando que todos os participantes compreendam os conteúdos trabalhados. A dinâmica da aprendizagem em grupo favorece a promoção do sucesso compartilhado, à medida que os estudantes/artistas se apoiam mutuamente por meio de incentivo,

cooperação e suporte, respeitando os esforços individuais dedicados ao processo de aprendizagem.

Dessa maneira, a partir dos pressupostos apresentados nas relações aqui estabelecidas, justifico a necessidade do desenvolvimento de Metodologias Colaborativas Baseadas em Projetos, específicas à aprendizagem da Cenografia no ensino superior, e preparam-me para a elaboração e implantação de tais metodologias para serem compartilhadas com as diferentes práticas docentes no andamento desta pesquisa.

Referências

ABREU, Luis Alberto de. Processo colaborativo: relato e reflexões sobre uma experiência de criação. In: **Cadernos da ELT**, Santo André, v.1, n.0, p. 33-41, mar. 2003.

ALVES, Paulo Vinícius. **O Espaço Relacional:** a expansão do conceito de espaço cênico a partir da obra de Merleau-Ponty. Dissertação de Mestrado em Filosofia. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR, 2019. Disponível em: <https://pergamum-biblioteca.pucpr.br/acervo/352328> Acesso em: 24 de Junho de 2025

ARAÚJO, Antonio. O processo colaborativo como modo de criação. In: **Olhar:** Revista da Escola Superior de Artes Célia Helena. N1, p. 49-51 São Paulo: ESCH, 2009. DOI: <https://doi.org/10.59418/olhares.v1i1.8> - Disponível em: <https://www.olharesceliahelena.com.br/olhares/article/view/8/8> Acesso em: 01 de Julho de 2025

ARAÚJO, Antonio; FERNANDES, Silvia. **Teatro da Vertigem.** Rio de Janeiro: Cobogó, 2018.

ARAUJO, Sueli. Processos: apontamentos iniciais. In: MORAES, M. ARAUJO, S. (Org.) **Antígona:** reduzida e ampliada. Curitiba: CiaSenhas de Teatro, 2007.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **Paradigma da complexidade:** Metodologia de projetos, contratos didáticos e portfólios. Petrópolis: Vozes, 2006.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **O paradigma emergente e a prática pedagógica.** 5ª Edição. Petrópolis: Vozes, 2013.

BRANDÃO, Zaia (Org.). **A crise dos paradigmas e a educação.** São Paulo: Cortez Editora, 2007

CAPRA, Fritjof. **As conexões ocultas:** Ciência para uma vida sustentável. São Paulo: Cultrix, 2002.

CAPRA, Fritjof. **A teia da vida:** uma nova compreensão científica dos sistemas vivos. 5^a edição. 5^a edição. São Paulo: Cultrix, 2010.

CARREIRA, André. Teatro de grupo e a noção de coletivo criativo. In: **VI Congresso da ABRACE.** v. 11 n. 1 – Campinas: UNICAMP, 2010. Disponível em: <https://www.iar.unicamp.br/publionline/abrace/hosting.iar.unicamp.br/publionline/index.php/abrace/article/download/3432/3432-Texto%20do%20artigo-9198-1-10-20181014.pdf> Acesso em: 27 de Junho de 2025.

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

FORJAZ, Cibele. O papel do Encenador: das vanguardas modernas ao processo colaborativo: notas rápidas sobre a função do diretor no teatro. In: **Revista Subtexto:** Revista de teatro do Galpão Cine Horto. V. 12, nº 11, p. 20-32. Belo Horizonte: CPMT, 2015. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1s-NfGWbYhe3Pxj6a8iaBsZF73oFYMsKv/view> Acesso em: 28 de Junho de 2025.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro / São Paulo: Paz e Terra, 2020.

HOWARD, Pamela. **O que é cenografia?** Trad. de Carlos Szak. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2015.

KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas.** Tradução de Beatriz Vianna Boeira e Nelson Boeira. 7^a. ed. São Paulo: Perspectiva, 2013.

LEITE, Janaina. Cadê o dramaturgo? In: **Hysteria.** São Paulo: Grupo XIX de Teatro, 2006.

LUCIANI, NÁDIA M. **Iluminação Cênica:** A performatividade da luz como elo entre a cena e o espectador. Tese (Doutorado) São Paulo: ECA/USP, 2020. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27156/tde-02032021-131705/pt-br.php> Acesso em: 18 de Junho de 2025.

MACHADO, Neto. Dramaturgias do jogo. In: MORAES, M. ARAUJO, S. (Org.) **Antígona:** reduzida e ampliada. Curitiba: CiaSenhas de Teatro, 2007.

MARQUES, Luiz F. A arte do encontro. In: **Hysteria.** São Paulo: Grupo XIX de Teatro, 2006.

MORIN, Edgar. Epistemologia da complexidade. In: SCHNITMAN, D. F. (Org.) **Novos paradigmas, cultura e subjetividade.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p.274-289.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo.** Porto Alegre: Sulina, 2015.

MORIN, Edgar. **É hora de mudarmos de via:** as lições do coronavírus. Colaboração de Sabah Abouesslam. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2020.

MORRIS, T. **E se Aristóteles dirigisse a General Motors?** - a nova alma das organizações. Trad. Ana Beatriz Rodrigues; Priscilla Martins Celeste. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

NICOLETE, A. Criação coletiva e processo colaborativo: algumas semelhanças e diferenças no trabalho dramatúrgico. In: **Sala Preta**, [S. I.], v. 2, p. 318-325, 2002. DOI: 10.11606/issn.2238-3867.v2i0p318-325. Disponível em: <https://revistas.usp.br/%20salapreta/article/view/57109> Acesso em: 8 junho de 2025.

OLIVEIRA, Sandra. Modos de ser estudante e as pedagogias ativas: autonomia e aprendizagem na experiência do indivíduo livre. In: DEBALDI, B. (Org). **Metodologias ativas no ensino superior**: o protagonismo do aluno. Porto Alegre: Penso, 2020.

POPPER, K. R. **A Lógica da Pesquisa Científica**. Karl R. Popper: tradução Leonidas Hegenberg, Octanny Silveira da Mota. 2. ed. São Paulo: Cultrix, 2013.

REBOUÇAS, Renato B. Vivências possíveis – Espaço e processos de criação. In: **Hygiene**. São Paulo: Grupo XIX de Teatro, 2006.

SERRANO, Rosario Mérida. Consensual Concept Maps in Early Childhood Education. In: MARRIOTT, Rita de Cássia Veiga; TORRES, Patrícia Lupion (Eds.). **Handbook of Research on Collaborative Learning using Concept Mapping**. Hershey, PA: Information Science Reference, 2010.

SILVA, Amabilis de Jesus. Figurinos: vetores de transformações. In: NETO, Walter L. Torres (Org). **Modernidade em Cena**: 50 anos de teatro em Curitiba. Curitiba: Kotter Editorial, 2022.

SOMMERMAN, A. **Inter ou transdisciplinaridade?** Da fragmentação disciplinar ao novo diálogo entre os saberes. São Paulo: Paulus, 2006.

TOSCANO, A. Aspectos da criação teatral colaborativa – experiências articuladas com a obra dramatúrgica de Georg Büchner: devoração da cobaia WoyZÉck – um experimento-máquina, de 2010, e Eu-Büchner, de 2013. **PARALAXE**, [S. I.], v. 4, n. 2, p. 19–31, 2016. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/paralaxe/article/%20view/30534> Acesso em: 8 jun. 2025.

VASCONCELOS, Maria José Esteves de. **Pensamento sistêmico**: o novo paradigma da ciência. 2ed. Campinas, SP: Papirus, 2003.

Recebido em 06/08/2025

Aceito em 02/12/2025