



ENSINAR E CRIAR:
A ENCENAÇÃO COMO TERRITÓRIO FORMATIVO NA GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS

TEACHING AND CREATING:
STAGING AS A FORMATIVE TERRITORY IN UNDERGRADUATE THEATRE EDUCATION

LUIZ EDUARDO GASPERIN

RESUMO:

Este artigo investiga a encenação como território formativo na graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), a partir do processo pedagógico-criativo do espetáculo *Des-encontro*, desenvolvido na disciplina Encenação IV com estudantes de licenciatura e bacharelado. Realizado em um bar em funcionamento, o trabalho evidencia que o espaço atua como componente ativo das relações que organizam a criação e a aprendizagem. Orientada pela cartografia, a análise acompanha deslocamentos, tensões e decisões emergentes ao longo do processo, com atenção aos modos de atuação do encenador-professor, à escrita de cartas como dispositivo de acompanhamento e às relações estabelecidas entre estudantes, espaço e criação. Os resultados indicam que trabalhar em situação convoca os estudantes a lidar com instabilidade, presença e negociação, ampliando sua implicação nos processos de criação. Assim, no contexto da formação inicial em Artes Cênicas, a encenação configura-se como um campo legítimo de aprendizagem no qual criar não significa acumular saberes, mas formar-se na experiência.

Palavras-chave: Encenação; Criação; Formação em Artes Cênicas; Cartografia.

ABSTRACT:

This article investigates staging as a formative territory in the undergraduate Theatre program at the Federal University of Grande Dourados (UFGD), based on the pedagogical-creative process of the performance *Des-encontro*, developed in the course *Directing IV* with licensure and bachelor's degree students. Conducted in a functioning bar, the project demonstrates that space operates as an active component in the relationships that organize both creation and learning. Guided by a cartographic approach, the analysis follows the shifts, tensions, and decisions that emerged throughout the process, focusing on the modes of action of the director-teacher, the writing of letters as a pedagogical accompaniment device, and the relationships established among students, space, and creation. The findings indicate that working in situ requires students to engage with instability, presence, and negotiation, deepening their involvement in creative processes. In the context of initial theatre education, staging emerges as a legitimate field of learning in which creating does not mean accumulating knowledge, but rather being formed through experience.

Keywords: Staging; Creation; Theatre Education; Cartography.

¹ Doutor em Artes da Cena pela Universidade Estadual de Campinas, Mestre em Arte/Teatro pela Universidade Federal de Uberlândia, Bacharel em Artes Cênicas pela Universidade Federal da Grande Dourados e Licenciado em Teatro pela Faculdade Mozarteum de São Paulo (Programa Especial de Formação Pedagógica para Docentes Resolução 2/15, com equivalência em Licenciatura em Teatro)

QUANDO CRIAR TAMBÉM É ENSINAR

A reflexão aqui desenvolvida parte de uma proposta de encenação na graduação em Artes Cênicas, envolvendo estudantes de bacharelado e licenciatura, e coloca em jogo uma dupla exigência: a criação de uma obra artística e a constituição de um campo pedagógico de ensino e aprendizagem. Desde a consolidação dos cursos de Artes Cênicas e Teatro no Brasil, os processos de criação ocupam lugar central na formação, especialmente nas disciplinas de encenação. Compreendidos como experiências formativas, esses processos articulam, de modo indissociável, criação artística, reflexão crítica e ação pedagógica. A encenação constitui, nesse sentido, um espaço de experimentação no qual artistas em formação produzem conhecimentos sobre a cena ao mesmo tempo em que produzem a própria cena.

Ao refletir sobre o papel da diretora ou do diretor, Anne Bogart (2011) afirma que “não é responsabilidade do diretor produzir resultados, mas, sim, criar as circunstâncias para que algo possa acontecer” (p. 125). Embora formulada fora de contextos educacionais, essa afirmação oferece uma pista importante para pensar a encenação como prática artístico-pedagógica. O que está em jogo é a compreensão de que a forma se constitui no decorrer do processo. Ela emerge das relações estabelecidas entre as participantes da criação, dos procedimentos mobilizados, dos encontros produzidos e das respostas construídas diante dos problemas que a própria experiência criativa faz surgir.

A encenação configura-se, assim, como uma prática de composição desenvolvida em meio às contingências do processo criativo. À direção cabe criar e sustentar condições de trabalho que favoreçam a investigação, a experimentação e a elaboração de respostas diante dos desafios que emergem da criação. A obra resulta das relações estabelecidas entre corpos, materiais, espaços, acontecimentos e escolhas continuamente reelaboradas ao longo do percurso. Nesse movimento, formas, sentidos e procedimentos permanecem abertos às transformações produzidas pela própria experiência.

Quando deslocada para o contexto formativo, essa compreensão adquire uma camada adicional de complexidade. Diferentemente de processos profissionais orientados prioritariamente para a realização da obra, a encenação realizada na universidade articula dimensões artísticas e pedagógicas inseparáveis. As decisões relativas à criação da cena produzem simultaneamente experiências de aprendizagem. Exercícios, improvisações, debates, impasses, reformulações e descobertas configuram situações nas quais as estudantes e os estudantes constroem modos de pensar, fazer e compreender o teatro.

Sob essa ótica, a atuação do encenador-professor relaciona-se à capacidade de sustentar um ambiente de trabalho no qual a pesquisa cênica possa acontecer. Sua tarefa envolve formular proposições, criar dispositivos, provocar deslocamentos, acompanhar os movimentos do grupo e produzir condições para que diferentes formas de conhecimento emergjam da prática. Criação artística e formação alimentam-se mutuamente, fazendo com que a obra apresentada ao final do percurso corresponda a uma das materializações possíveis de um processo tecido coletivamente por experiências, negociações, conflitos, descobertas e aprendizagens compartilhadas.

O processo pedagógico-criativo da encenação *Des-encontro* foi desenvolvido no âmbito da disciplina Encenação IV do curso de Artes Cênicas da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). A experiência teve como eixo a criação de uma montagem em espaço não convencional — um bar em funcionamento na cidade de Dourados/MS — compreendido como elemento constitutivo da dramaturgia e da condução pedagógica do trabalho. Ao deslocar a criação para fora dos espaços tradicionalmente destinados ao teatro, a proposta incorporou as dinâmicas do lugar à construção da cena, fazendo do espaço uma dimensão ativa do processo.

Ao discutir a direção teatral a partir da arte relacional, Fagundes (2016) afirma:

Se entendemos o teatro como um sistema de relações, o principal papel do diretor seria criar mecanismos provocadores de relações, no espetáculo e no processo de ensaios, redes de estímulos que incitem reações e combustões criativas. Em tempos de desejo de encontros, a função do diretor se potencializa como artista relacional, que compõe microterritórios de sociabilidade onde outros modos de relação e criação são possíveis (FAGUNDES, 2016, p. 160).

Tomada como referência para a experiência *Des-encontro*, a noção de microterritórios relacionais desloca a atenção para as relações produzidas ao longo do percurso. Busca-se observar como estudantes, espaço, materiais e acontecimentos compõem situações de convivência, investigação e criação. A encenação passa a ser compreendida como um campo relacional em permanente transformação, atravessado por afetos, conflitos, decisões e modos de convivência que repercutem diretamente na construção da cena e nos processos formativos.

A escolha de um bar em funcionamento ampliou esse campo de relações. Frequentadoras e frequentadores, trabalhadoras e trabalhadores, sons, objetos, fluxos de circulação e acontecimentos cotidianos passaram a integrar a experiência. As condições concretas do lugar atravessaram as proposições cênicas, interferindo nas escolhas dramatúrgicas, nos modos de atuação e nos percursos investigativos desenvolvidos ao longo da disciplina. O espaço participou ativamente da criação, produzindo deslocamentos, desafios e possibilidades que demandavam respostas contínuas do grupo.

Ao encenador-professor coube acompanhar e sustentar essas relações, formulando proposições, observando os movimentos do processo e criando condições para que as estudantes e os estudantes elaborassem respostas diante das questões emergentes. A condução do trabalho exigiu atenção às singularidades do grupo, às demandas da criação e às interferências produzidas pelo próprio espaço. Ensinar e criar constituíram movimentos simultâneos, tecidos no interior da experiência compartilhada.

A questão que orienta este estudo consiste em compreender como a atuação do encenador-professor produz condições para a aprendizagem e para a criação em processos de encenação realizados em espaços não convencionais. Para isso, observam-se os procedimentos mobilizados ao longo do percurso, entre eles os modos de atuação da direção, a relação estabelecida com o espaço e a escrita de cartas trocadas entre o encenador-professor e cada participante da disciplina. Produzidas durante o percurso de criação e compartilhadas entre os encontros presenciais, essas correspondências constituíam um espaço individual de interlocução e acompanhamento do processo. Delas emergiam inquietações, desejos, resistências, dúvidas e reflexões suscitadas pela experiência, ao mesmo tempo em que ampliavam a criação para além dos momentos coletivos de trabalho.

Do ponto de vista metodológico, a cartografia orienta o acompanhamento do processo. Interessa menos representar retrospectivamente a experiência do que acompanhar seus movimentos, tensões, deslocamentos e emergências. Tal perspectiva possibilita observar como decisões, afetos, relações e acontecimentos participam da constituição do fazer pedagógico e artístico ao longo do percurso.

A análise da experiência da encenação *Des-encontro* permite investigar modos de condução produzidos no entrelaçamento entre criação artística, formação e espaço. O estudo volta-se para a compreensão de como a atuação do encenador-professor, a escrita de cartas e a relação com um espaço não convencional participam da constituição de experiências nas quais aprendizagem e

criação se produzem de forma indissociável. A atenção concentra-se nos procedimentos, relações e dispositivos que tornam possível a construção de um processo em que ensinar e criar se constituem como práticas mutuamente implicadas.

Ao longo do processo de criação foram produzidas mais de vinte cartas, elaboradas individualmente pelas estudantes e pelos estudantes da disciplina entre os encontros presenciais. As correspondências integravam os procedimentos de acompanhamento pedagógico da encenação e eram compartilhadas com o encenador-professor como espaço de reflexão sobre a experiência em curso. Os fragmentos apresentados neste artigo foram selecionados por sua recorrência temática e por evidenciarem questões relacionadas à aprendizagem, à criação e à relação com o espaço de encenação.

ENSINAR, CRIAR E ATUAR EM/NO PROCESSO

Na experiência da encenação Des-encontro, a prática cênica é concebida como um processo de ensino e aprendizagem intrínseco ao fazer artístico, onde a formação e a criação se desenvolvem simultaneamente. O trabalho com os(as) estudantes distancia-se da mera assimilação de modelos preexistentes ou da reprodução de formas estabelecidas. Em vez disso, foca-se na construção de modos de atuação que emergem das interações estabelecidas ao longo do percurso criativo. Nesse contexto, atuar transcende a execução de um papel previamente definido, configurando-se como uma ação situada, forjada na relação com o espaço, com os outros corpos em cena, com as materialidades do ambiente e com as decisões que se articulam durante o desenvolvimento da encenação.

Compreender a encenação sob essa ótica de ensino-aprendizagem implica desvinculá-la de uma perspectiva centrada na organização final da cena, para afirmá-la como uma prática de condução contínua. Assim, a encenação opera como um campo de decisões inerentes ao próprio fazer, onde ensinar e criar se entrelaçam de forma indissociável. Essa abordagem ressoa com a noção de ensaio como pensamento em ação, desenvolvida por Anne Bogart (2011), que postula que as escolhas cênicas não precedem o processo, mas sim brotam da interação constante com o trabalho em andamento. Desta forma, a atuação do encenador-professor não se restringe à transmissão de técnicas ou à antecipação de resultados, mas visa à criação de condições pedagógicas que fomentam a experimentação, a escuta ativa e a aprendizagem mútua no cerne do processo de encenação.

Os modos de atuação do encenador-professor, sob essa perspectiva, não se pautam pela aplicação de procedimentos rígidos, mas se constroem dinamicamente em diálogo com o grupo e com as especificidades da encenação. Atuar, aqui, significa sustentar o processo por meio de decisões, intervenções e uma escuta atenta que se redefinem continuamente conforme o que emerge. Trata-se de uma atuação implicada, que não se posiciona externamente para observar a experiência, mas opera de dentro dela, abraçando a instabilidade, o risco e a negociação como elementos constitutivos do fazer pedagógico na encenação. Essa compreensão se alinha às reflexões de Amir Haddad, que interpreta a atuação da direção como uma produção de afetos.

Qual o nível de interferência que um diretor tem, pela sua postura de liderança, dentro desse coletivo, na produção de afetos daquelas pessoas que estão trabalhando ali? Se vocês prestarem atenção, o diretor é um produtor de afetos muito grande. Todos os afetos que giram dentro daquela coletividade são, de uma maneira ou de outra, produzidos pela presença predominante do diretor, porque nós temos naturalmente essa postura, somos a liderança daquele grupo (HADDAD, 1999, p.130-131).

A perspectiva de Amir Haddad evidencia que a atuação do encenador-professor transcende a orientação técnica, configurando-se como um trabalho relacional capaz de mobilizar sensibilidades e modos de convivência. Ao reconhecer que sua presença incide diretamente na produção de afetos, o diretor compreende que cada gesto, decisão ou silêncio estabelece condições que atravessam o fazer coletivo e influenciam o desenvolvimento da criação. Dirigir, portanto, consiste em nutrir o processo por meio de uma escuta atenta às dinâmicas emergentes, cultivando um ambiente onde o inesperado atue como motor da experiência. Essa abordagem reafirma a atuação como uma prática situada, forjada na convivência, na qual a formação ocorre pela participação ativa nos encontros e nas transformações do percurso, em vez da mera transmissão de saberes. Tal compreensão ressoa na experiência do *Des-encontro*, em que atuar significava responder às situações surgidas no entrelaçamento entre corpos, espaço e acontecimentos imprevisíveis.

Nesse horizonte, a condução criativa não se organiza pela oferta de um repertório a ser assimilado, mas pela instauração de um campo de experiências em que o aprendizado emerge do contato direto com o fazer. A prática teatral é entendida como uma trama viva, na qual erros, tentativas e deslocamentos são elementos constitutivos do percurso formativo. Observa-se que a atuação do encenador-professor envolve a sustentação de condições de abertura ao encontro, diluindo hierarquias rígidas em favor de uma experiência que atravessa e transforma todos os envolvidos. Assim, a direção deixa de ser um lugar de prescrição para atuar como mediadora de processos em que o conhecimento brota da experimentação e da participação ativa no acontecimento cênico.

Essa concepção de condução como criação de condições exige que o encenador-professor se permita ser atravessado pelas dinâmicas da cena. Ao se disponibilizar ao processo, o encenador-professor abandona uma posição exterior e estável para circular entre diferentes níveis de envolvimento, percebendo como cada intervenção reorganiza o grupo. Esse deslocamento contínuo gera um estado de atenção ampliada, no qual as funções de dirigir e atuar compõem uma zona de trânsito e contaminação recíproca. Nesse terreno, a alternância entre momentos de condução e momentos de deslocamento da própria posição no processo possibilita uma compreensão mais complexa da criação, pois cada posição reconfigura o olhar e amplia as capacidades de escuta e decisão, em consonância com a disponibilidade ao jogo apontada por Amir Haddad:

agora tive uma experiência de ator, sendo dirigido por outra pessoa, onde eu fiquei abismado sobre quanta coisa a respeito da vida do ator eu desconhecia. Eu nunca tinha vivido profundamente a experiência de camarim, de contato, ficar junto do ator, fazer temporada e não ter nenhuma relação com a direção a não ser essa de ser o ator a serviço do diretor. Foi para mim uma revelação, eu ainda posso ser um diretor melhor, sem dúvida, porque eu não sabia o que eu sei agora a respeito da vida do ator. [...] a experiência do ator é essencial; é a experiência da participação: se eu estou falando em quebra de verticalidade e da horizontalidade (HADDAD, 1999, p. 142)

À luz dessa reflexão, o encenador-professor é aquele que fomenta situações pedagógicas abertas, nas quais o conhecimento não é predefinido, mas emerge da experiência compartilhada. No contexto do *Des-encontro*, essa lógica se materializa na condução de um processo que não busca neutralizar o risco ou controlar o espaço, mas sustentar um campo de relações em que estudantes, encenador e ambiente atuam conjuntamente. Ensinar e criar tornam-se, assim, gestos inseparáveis, produzidos no movimento intrínseco de estar em processo. A experiência em espaços não convencionais, como um bar em funcionamento, intensifica essa lógica ao expor o trabalho a atravessamentos constantes, exigindo uma atuação atenta ao que emerge da relação com o mundo. À semelhança do teatro de rua, a encenação abandona a proteção de ambientes controlados para lidar com a presença do outro, o imprevisível e a vida em curso, configurando atuar, ensinar e criar como práticas indissociáveis e negociadas continuamente.

Essa atuação em processo ganha relevância quando o lugar incide diretamente sobre as relações pedagógicas e artísticas. Ao deslocar o trabalho para fora dos domínios institucionais, o encenador-professor passa a dialogar com as dinâmicas cotidianas e as presenças que circulam no local, reconhecendo o espaço como agente ativo da encenação. Tal compreensão alinha-se às reflexões de André Carreira (2009) sobre o teatro na cidade, em que o espaço transcende a função de suporte neutro para operar como uma força que tensiona os modos de criar e aprender. No Des-encontro, o bar em funcionamento deixa de ser um plano meramente funcional ou cenário para integrar a própria lógica de condução, incidindo sobre as decisões estéticas e os modos de atuação. O espaço não é algo a ser dominado, mas um campo de forças com o qual se negocia, produzindo atravessamentos que reconfiguram o ensino-aprendizagem.

Esse deslocamento exige uma atuação sensível aos fluxos que escapam ao planejamento pedagógico. Ao conviver com o imprevisível, incorporando ruídos, interrupções e encontros fortuitos, a encenação assume essas instabilidades como parte constitutiva do percurso criativo. No âmbito pedagógico, essa condição convoca os estudantes a responderem a situações reais, negociando suas escolhas artísticas em tempo real. Nesse sentido, o espaço opera como um dispositivo pedagógico ao tensionar concepções estabilizadas de ensino. Fora da sala de ensaio, criar implica lidar com o risco e a decisão imediata, transformando a encenação em uma prática situada, produzida na relação entre sujeitos, espaço e acontecimentos. Assim, o bar, enquanto espaço vivido, torna-se elemento estruturante do processo formativo e dos modos de condução do encenador-professor.

PROCEDIMENTOS DE CONDUÇÃO NO PROCESSO PEDAGÓGICO-CRIATIVO

A condução artístico-pedagógica em Des-encontro configurou-se como uma ação situada, construída no interior do próprio fazer e em relação contínua com as(os) estudantes, o espaço e os acontecimentos que emergiam na encenação. O encenador-professor deslocou-se de uma posição externa de direção para a de agente implicado na sustentação do processo criativo, mantendo-se atento aos deslocamentos produzidos nos encontros e às decisões necessárias para manter o trabalho em movimento.

Desde as primeiras aulas, as decisões foram guiadas pela sensibilidade e atenção às "temperaturas" do trabalho cênico. Quando algo se mostrava promissor nas experimentações e improvisações, recebia tempo e espaço para se desenvolver. Por outro lado, quando as proposições dos estudantes perdiam o vigor ou o objetivo, eram suspensas ou reencaminhadas. O interesse tornou-se o impulso e a medida do andamento do trabalho, constituindo um critério processual extraído do próprio movimento da criação para orientar as decisões sobre o que sustentar e o que abandonar. Acerca de Des-encontro, isso se traduziu, por exemplo, em prolongar investigações oriundas de exercícios sensoriais com velas, respiração e proximidade, e, simultaneamente, adiar o uso de texto quando este parecia antecipar sentidos que o corpo ainda não sustentava. A formulação de Anne Bogart ajuda a nomear essa escuta, não como palavra de ordem, mas como princípio operativo de direção e pedagogia:

A principal ferramenta do processo criativo é o interesse. Para ser fiel ao próprio interesse, para perseguir com sucesso, o próprio corpo é o melhor termômetro, o coração dispara. A pulsação acelera. Ele define a qualidade, o vigor e o conteúdo de seu trabalho. Quando você sente essa aceleração, tem de agir imediatamente. Tem de perseguir esse interesse e agarrar-se a ele (BOGART, 2011, p. 8081).

No cerne da condução, a escritura de cartas constituiu-se como um dispositivo pedagógico e artístico fundamental, tornando-se um dos principais eixos de sustentação do processo criativo. Para além da função de registrar os encontros de criação, as cartas operaram como um meio de acompanhamento da pulsação do grupo e de orientação das decisões pedagógicas e criativas. Lidas semanalmente, permitiam que estudantes e encenador-professor revisitassem experiências, identificassem tensões emergentes e reconhecessem os movimentos do próprio processo. Quando a energia dispersava ou se acelerava excessivamente, a escrita funcionava como ancoragem; quando o material demandava elaboração, instaurava o tempo necessário para a digestão da experiência vivida. Desse modo, as cartas não apenas documentavam o percurso, mas participavam ativamente da construção das condições de criação.

Como protocolo de trabalho, a carta acolhia tensões, confissões e urgências que excediam o tempo restrito do ensaio, constituindo um espaço de elaboração das experiências subjetivas que atravessavam o processo. Nelas, o ímpeto criativo, a solidão, o medo, o desejo e o risco não apareciam apenas como desabafos, mas como elementos capazes de orientar escolhas artísticas concretas. Em *Des-encontro*, esses afetos retornaram à cena na definição do bar como espaço de encenação, nas aproximações graduais entre performers e público, nos contratos de proximidade que buscavam resguardar a vulnerabilidade dos participantes e no uso do microfone como recurso para amplificar a dimensão íntima das narrativas. A carta, portanto, não se configurou como um olhar externo sobre a experiência, mas como um espaço de transmutação do vivido em consciência coletiva. Tal perspectiva encontra ressonância em Walter Benjamin (1994), para quem a narração transforma a experiência individual em matéria compartilhável, rompendo o isolamento do sujeito e contribuindo para a constituição de uma trama comum.

A experiência que passa de pessoa a pessoa é a fonte a que recorrem todos os narradores. E, entre as narrativas escritas, as melhores são as que menos se distinguem das histórias orais [...]. O narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros. E incorpora as coisas narradas à experiência dos seus ouvintes (BENJAMIN, 1994, p. 198-201).

Esse modo de condução não consistiu na aplicação de um modelo teórico previamente definido, mas na construção de procedimentos orientados pelas transformações produzidas ao longo do percurso. A cartografia não se configura como uma moldura abstrata, mas como um modo de condução baseado na atenção aos movimentos do processo, na invenção de procedimentos e na redistribuição contínua do tempo e da atenção conforme a experiência se transforma. Foi nesse acompanhamento atento às forças, aos afetos e aos acontecimentos emergentes que a condução assumiu um caráter cartográfico. Para *Des-encontro*, inventar procedimentos significou deslocar a avaliação para as cartas, adiar a dramaturgia até que a cena a solicitasse e tratar o bar não como obstáculo, mas como instância ativa que ensina e exige decisões situadas. Ao discutir a dimensão política da cartografia, Rolnik (1989) afirma:

A análise do desejo, desta perspectiva, diz respeito, em última instância, à escolha de como viver, à escolha dos critérios com os quais o social reinventa o real social. Em outras palavras, ela diz respeito à escolha de novos mundos, sociedades novas. A prática do cartógrafo é, aqui, imediatamente política [...] dizer aqui que a prática de análise é política tem a ver com o fato de que ela participa da ampliação do alcance do desejo, precisamente em seu caráter de produtor de artifício, ou seja, de produtor de sociedade. Ela participa da potencialização do desejo, nesse seu caráter processual de criador de mundos (ROLNIK, 1989, p. 72-73).

O bar em funcionamento constituiu o elemento que mais exigiu a invenção contínua de procedimentos. Ruídos, circulação de pessoas e interrupções tornaram-se matéria pedagógica e artística. Quando uma carta relatou a sensação de "perder a fala" diante da intensidade sonora do ambiente, optou-se por reorganizar os elementos da cena em vez de neutralizar o ruído. A resposta consistiu na recomposição da cena, com o deslocamento de ações para paredes que amplificavam o corpo, a instituição de gestos-sinal como pontuação rítmica e a reintrodução da fala por meio do microfone em curta distância, convertendo o suposto problema em critério de *mise-en-scène*. O espaço passou a operar como elemento pedagógico, exigindo decisões construídas em diálogo com os acontecimentos emergentes. O risco e os atravessamentos do ambiente deixaram de ser compreendidos como obstáculos para se tornarem componentes constitutivos da linguagem cênica. Tal deslocamento evidencia que a aprendizagem se organizava pela elaboração coletiva de respostas situadas, produzidas na relação com as condições concretas da experiência, e não pela aplicação prévia de soluções técnicas.

Para que esse risco não descaísse em descontrole, a mediação em tempo real modulou o lugar do encenador-professor entre intervir, provocar, sustentar e recuar. Em uma carta, uma estudante escreveu sobre o "peso de fazer certo" e o travamento corporal decorrente; a resposta foi recuar a instrução verbal por um bloco inteiro, substituindo-a pela escuta do olhar e pelo tato leve, até que o grupo reorganizasse as distâncias e apoiasse um "branco" em cena. Na rodada seguinte, a mesma estudante devolveu: "quando você não falou, eu ouvi". Tal situação evidencia que a horizontalidade não operava apenas como princípio discursivo, mas como prática efetivamente exercida ao longo do processo. A condução do processo envolveu a alternância entre momentos de liderança e de escuta compartilhada, assumindo, em determinadas situações, posições mais diretivas e, em outras, favorecendo processos de elaboração coletiva. Amir Haddad sintetiza essa alternância operativa que o processo exigiu:

O ator vai descobrindo como interagir, como colocar sua individualidade, sua afetividade, sua inteligência, sua movimentação em contato com o outro. [...] Há momentos em que ele é liderado, noutros lidera; num instante tem alguma verticalidade, noutro é pura horizontalidade. O ator vive as relações afetivas, intrincadas e complexas, que existem dentro de um espetáculo — faz-se tudo isso se você deseja um espetáculo bom, que seja teatro, e não um entretenimento qualquer (HADDAD, 2009b, p. 204205).

Para que intervenções e recuos não se convertessem em tutela ou abandono, o treinamento foi compreendido como *poiesis*: a criação de condições para a emergência de materiais que a própria cena desenvolveria, tais como atenção periférica, modulação de tons, composição situada e respiração audível. Depois da atividade das velas, várias cartas nomearam o "tempo do fogo", o "peso do ar" e o desejo de encostar; no ensaio seguinte, esses achados foram transpostos em trilha de sopro, passagens em baixa velocidade e aproximações graduais de ombro a ombro com espectadores. A incorporação do texto ocorreu apenas quando os materiais corporais e relacionais já se encontravam suficientemente elaborados, de modo que a palavra passou a responder às dinâmicas produzidas pela experiência cênica, e não a determiná-las previamente. Como observa Bonfitto (2013, p. 188), no treinamento como *poiesis* o objetivo central consiste em criar condições para que os materiais emergam e possam, posteriormente, ser desenvolvidos pelos atores.

Da mesma forma, a dramaturgia não precedeu o processo, mas emergiu dele, sendo incorporada apenas quando se mostrou necessária aos movimentos já constituídos pela experiência. Em vez de se apoiar em psicologias estabilizadas, a atuação organizou-se a partir de estados, compreendidos como intensidades que se compunham e recompunham continuamente diante dos

atravessamentos produzidos pelo espaço. No Ofusque, a chegada de clientes, as alterações de luminosidade ou as variações da trilha sonora não interrompiam a cena; os estados construídos pelos performers incorporavam esses elementos ao desenvolvimento da ação. Tal compreensão aproxima-se das reflexões de Eduardo Pavlovsky sobre a atuação por estados anímicos:

Só existe um teatro que me interessa e é aquele que não tem que ver com uma condição histórica, enquadrada na psicologia das personagens. [...] Interessante um teatro de estados, que é exatamente o oposto: um teatro onde não há uma linha na personagem, mas sim que coexistem uma multiplicidade de níveis que rompem a unidade da personagem e a invadem desde distintos lados (Pavlovsky, apud Carreira & Carvalho, 2010, p. 207-208)

Quando se tornou necessário organizar e aprofundar os materiais produzidos ao longo do processo, a condução assumiu uma função articuladora: não para fixar, mas para dar forma provisória ao que emerge e fazê-lo avançar. Esse “dar forma” assumiu, por exemplo, o desenho de rotas internas no bar para encurtar percursos ruidosos; a redistribuição de zonas de escuta para acolher espectadores em pé; e a decisão de atrasar o texto em cenas nascidas de respiratórios, deixando que a palavra entrasse apenas quando necessária ao estado.

Em síntese, conduzir o processo de *Des-encontro* significou criar condições para a emergência da criação, instituindo dispositivos de acompanhamento, modulando formas de intervenção, compondo com a imprevisibilidade do espaço e organizando a atuação a partir de estados. A condução configurou-se, assim, como uma prática de acompanhamento e articulação dos materiais produzidos ao longo do percurso. Assim, a encenação se afirma como produção de conhecimento: um saber que nasce do fazer, se escreve no corpo e volta ao processo como critério, matéria e método, de modo que ensinar e criar acontecem ao mesmo tempo e no mesmo lugar.



Figura 1 - Articulação no processo pedagógico-criativo de Des-encontro

ENCENAÇÃO COMO EXPERIÊNCIA DE APRENDIZAGEM

Compreender a encenação como experiência de aprendizagem implica deslocá-la de uma lógica centrada na organização da cena para afirmá-la como prática formativa produzida no próprio fazer. Não se trata de tomar o processo como meio para alcançar um resultado, mas de reconhecê-lo como território no qual se constituem modos de atuar, decidir e aprender. Nesse sentido, a encenação deixa de ser entendida como aplicação de procedimentos previamente definidos e passa a operar como campo de investigação pedagógica, no qual criação artística e ensino se produzem de maneira indissociável.

A análise do processo de *Des-encontro* permite compreender a encenação como um espaço no qual os procedimentos não antecedem a experiência, mas emergem dela, em diálogo contínuo com o grupo, com o espaço e com os acontecimentos. Trata-se de um trabalho que se sustenta menos pela fixação de formas e mais pela atenção ao que se produz no percurso, reconhecendo que aprender a atuar implica aprender a lidar com o instável, com o risco e com a tomada de decisão em situação. “Um corpo vivo e atento ao jogo, com uma escuta sensível que começa de dentro (trabalho sobre si), na relação com o outro (do ator com o ator), na área escolhida para o jogo (do ator com o espaço) e na troca com os transeuntes” (GASPERIN, 2016, p. 62).

Essa formulação não descreve apenas um estado desejável do ator, mas explicita uma concepção de aprendizagem fundada na experiência relacional. A escuta sensível, tal como aparece no processo, não é ensinada como técnica, mas construída no embate com as condições concretas da encenação. O trabalho sobre si, a relação com o outro, a atenção ao espaço e a troca com presenças externas ao grupo configuram um campo de aprendizagem que se produz no encontro e na negociação constante entre esses elementos.

Nesse contexto, atuar deixa de significar a execução de um papel previamente delineado e passa a implicar um modo de agir em relação ao que emerge no processo. A aprendizagem não se orienta pela reprodução de modelos de atuação, mas pela construção de uma postura ética e sensível diante da cena e de suas circunstâncias. A encenação, assim, opera como prática formativa justamente porque convoca os estudantes a se implicarem no processo, assumindo responsabilidade por suas escolhas e por seus modos de estar em cena.

Essa compreensão se intensifica quando o trabalho se desloca para espaços não convencionais. Ao atuar em um bar em funcionamento, a encenação se vê atravessada por usos cotidianos, ruídos, interrupções e presenças que escapam ao controle do ensaio tradicional. Nesse regime, aprender a atuar significa aprender a responder ao acontecimento, sustentando o jogo mesmo diante do imprevisível. A aprendizagem produzida nesse contexto, portanto, não se restringe ao domínio de procedimentos artísticos, mas envolve a capacidade de lidar com contextos instáveis e de produzir sentido em situações reais.

As cartas, a atuação em um bar em funcionamento e os procedimentos de condução analisados anteriormente evidenciam que a aprendizagem não se organizou pela transmissão de conteúdos, mas pela participação ativa em situações concretas de criação. Ao acompanhar os movimentos do processo, estudantes e encenador-professor construíram conhecimentos produzidos na relação entre experiência, reflexão e prática artística.

A experiência de *Des-encontro* permite compreender um modo de formação que se produz no próprio fazer, sem dissociar criação, ensino e reflexão. O processo constitui-se como espaço de produção de conhecimento situado, no qual os modos de atuar são inseparáveis dos modos de aprender. Assim, a encenação se apresenta não como fim em si mesma, mas como prática pedagógica que contribui para a constituição de sujeitos atentos, implicados e capazes de agir criticamente no interior da experiência artística.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste texto, a experiência da encenação *Des-encontro* permitiu problematizar a separação historicamente instituída entre criação artística e ensino, evidenciando como, no contexto do ensino superior em Artes Cênicas, a encenação pode operar como prática formativa produzida no próprio fazer. Ao acompanhar o processo pedagógico-criativo em espaço não convencional, tornou-se possível compreender que aprender encenação não se reduz à assimilação de técnicas ou modelos de atuação, mas se constitui como experiência relacional, atravessada por decisões, riscos e negociações contínuas.

A análise do processo evidencia que a condução pedagógica, longe de se organizar como direção externa ou aplicação de métodos previamente definidos, se constrói como atuação implicada no interior da experiência. O encenador-professor atua criando circunstâncias, mediando relações, sustentando instabilidades e modulando intervenções em tempo real, reconhecendo que ensinar e criar se produzem no mesmo gesto. Nesse sentido, a encenação deixa de ser entendida como caminho orientado por resultados e passa a configurar-se como campo de investigação pedagógica, no qual a aprendizagem emerge da relação entre sujeitos, espaço e acontecimentos.

O deslocamento para um espaço não convencional intensifica esse entendimento ao expor o processo a atravessamentos que escapam ao controle do ensaio tradicional. O bar em funcionamento, ao operar como agente ativo da encenação, tensiona concepções estabilizadas de espaço cênico, atuação e ensino, exigindo dos estudantes e do encenador-professor uma postura atenta ao acontecimento e à tomada de decisão situada. Nesse contexto, aprender a atuar implica aprender a lidar com o imprevisível, assumindo o risco como dimensão constitutiva da formação artística.

Os procedimentos de condução analisados, como a escrita de cartas, a escuta do interesse como critério de andamento do processo e a composição da atuação por estados, não se apresentam como técnicas transferíveis, mas como ações situadas que respondem às demandas específicas da experiência. Ao operar como dispositivos de reflexão e decisão, esses procedimentos transformam a vivência em critério pedagógico, produzindo conhecimento a partir do próprio processo. A encenação afirma-se, assim, como prática que pensa em ato, na qual o saber não antecede a experiência, mas se elabora no encontro com ela.

Ao compreender a encenação como experiência de aprendizagem, o artigo contribui para o debate sobre a formação em Artes Cênicas no ensino superior ao afirmar a centralidade do processo como território formativo. Mais do que apresentar um modelo de condução, a experiência do *Des-encontro* aponta para a necessidade de pensar a encenação como prática ética, relacional e situada, capaz de produzir modos de atuação e aprendizagem comprometidos com a escuta, a implicação e a convivência com o real.

A experiência analisada evidencia que a formação em encenação se constrói no acompanhamento atento dos processos, na invenção de respostas diante do imprevisível e na elaboração coletiva das questões que emergem da criação. Assim, o conhecimento deixa de ocupar o lugar de ponto de partida para constituir-se como produção situada, continuamente tecida nas relações entre corpos, espaço, tempo e experiência.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre a literatura e a história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BOGART, Anne. **A preparação do diretor**: sete ensaios sobre arte e teatro. Tradução de Anna Viana; Revisão da tradução Fernando Santos. São Paulo: W M F Martins Fontes, 2011.

BONFITTO, Matteo. **Entre o ator e o performer**: alteridades, presenças, ambivalências. São Paulo: Perspectiva: Fapesp, 2013.

CARREIRA, André; CARVALHO, Ana Luiza Fortes. Uma interpretação a partir de “estados”: buscando uma cena grotesca. **Polêm!ca**: Revista Eletrônica, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 205-212, jul./set. 2010. Disponível em: <<http://www.polemica.uerj.br>>. Acesso em: 6 de fevereiro de 2026.

FAGUNDES, Patrícia. O diretor como artista relacional. **Cena**: Revista de Artes Cênicas, Porto Alegre, n. 20, p. 160–167, 2016. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/index.php/cena/article/view/61158/431>>. Acesso em: 06 fev. 2026.

GASPERIN, Luiz Eduardo. **Cartografias em exumação**: procedimentos e detritos do condutor das encenações “contos para flores roxas e murchas” e “des-encontro”. 2016. Dissertação de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Artes. Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016.

HADDAD, Amir. Aderbal Freire-Filho e Amir Haddad. In: DELGADO, Maria M; HERITAGE, Paul (org.). **Diálogos no palco**. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1999, p. 125-152.

HADDAD, Amir. Entrevista com Amir Haddad. In: PEREIRA, Victor Hugo Adler; LIGIÉRO, Zeca; TELLES, Narciso (Org). **Teatro e dança como experiência comunitária**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2009b.

HADDAD, Amir. Entrevista. Entrevista e edição por Lídia Kosovski. **O Percevejo**: Revista de Teatro, Crítica e Estética, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 1–12, jan./jun. 2009. ISSN 2176-7017. Disponível em: <<https://seer.unirio.br/opercevejoonline/article/view/508/431>>. Acesso em: 06 de fevereiro de 2026.

ROLNIK, Suely. **Cartografia sentimental**: transformações contemporâneas do desejo. São Paulo: Estação Liberdade, 1989.