

Apontamentos para pensar as condições de emergência da pedagogia teatral

Gilberto Icle (UFRGS)

GT :Pedagogia do teatro e Teatro na Educação

Palavras chaves: teatro, pedagogia teatral, improvisação teatral, diretor-pedagogo.

Quais as condições de emergência que possibilitaram a existência, no nosso meio, do que chamamos de pedagogia teatral? Como foi possível esse movimento que circunscreveu espaço suficiente para as práticas do ator – e em grande parte para as práticas e procedimentos teatrais de modo geral – transcenderem o espetáculo e serem usadas em distintos ambientes e com distintos propósitos. Algumas dessas condições não partiram de espetáculos exemplares para a pedagogia, mas da situação pedagógica, na forma de laboratório – do qual emanaram conhecimentos teatrais suficientes para as mudanças pretendidas, para o espetáculo, e também, como condições para a existência do que conhecemos como pedagogia teatral. Isso, entretanto, não configura um abandono do espetáculo, mas a sua inclusão, como já sinalizada, em contextos e com propósitos bem distintos.

A situação pedagógica como mobilização para a criação

Parece ter sido a situação pedagógica e não tanto os espetáculos, que fundamentou alguns movimentos do teatro euro-americano, nos quais estão implicadas situações que revelam a dinâmica e as relações indissociáveis entre o artístico e o pedagógico.

Para Cruciani (1995), foi a situação pequena, periférica, de conjunto, que fez as principais rupturas nos modos de fazer teatro no século XX. Essas rupturas aconteceram em ateliês, escolas e laboratórios. Assim, foram os estúdios de Stanislavski e Meyerhold, a escola do Viex-Colombier de Copeau, o laboratório de Grotowski e uma série de outros artistas e grupos que, muitas vezes, longe dos grandes centros, isolados, esquecidos pelo grande público, forjaram as mudanças essenciais da prática teatral.

Desse contexto, emergiram mudanças que vemos atravessadas em nossa prática em sala de aula. Mas quais as condições de sua emergência? Como o ensino de teatro se subsidiou dessas “verdades”, desses modos ditos “verdadeiros” de fazer, ensinar e aprender teatro? E que mudanças são essas? Como podemos caracterizá-las e analisá-las? Para tanto, vou me esforçar em levantar alguns desses movimentos que vejo implicados nas práticas educativas teatrais no nosso meio e tentar mostrar a dialética entre o fazer teatro e a situação pedagógica no contexto plural e singular desses “movimentos”. Devo sublinhar, assim, os movimentos de que trato. Vejamos.

Da tradição repetitiva à improvisação como procedimento criativo

A primeira idéia que gostaria de compartilhar é a instauração da improvisação no seu status de processo criativo. A idéia de improvisação sempre esteve no cerne do trabalho teatral. A natureza efêmera do

teatro constitui o plano daquilo que Brook (2002) nomeia como “o momento presente”. Estar no aqui-agora e representar ao público, se dar a ver, entregar-se a uma ação presente implica sempre uma dialética entre o planejado e o realizado no momento. A improvisação na atuação teatral se sustenta nessa “brecha”, nesse momento de estar presente, na ludicidade de fazer “como se” com o próprio corpo.

No entanto, no final do século XIX e início do século XX, vemos emergir um outro sentido para a improvisação: técnica para a criação. Pouco a pouco, a tradição das récitas, “[...] *herdadas de alguns grandes atores e que são religiosamente transmitidas* (Aslan, 1994: 03)”, vão dando lugar à necessidade da originalidade e da organicidade, tão caras ao modernismo e a repetição do papel – até então tida como instrumento do ator –, vai sendo substituída pela procura de uma personalização, de uma interpretação do papel.

A improvisação terá papel fundamental nesse processo como procedimento criativo. Se antes o aprendiz obtinha o status de ator ao reproduzir de forma imitativa o mestre, agora o ator haveria de criar, ele mesmo, uma “versão” para o papel.

Devemos ao *Método das ações físicas* de Stanislavski (Toporkov, 1979), como sendo o primeiro conjunto sistematizado de improvisações, esse legado. Nele o ator russo propõe uma série de improvisações sobre as circunstâncias do texto e de circunstâncias fictícias, nas quais o ator deve resolver desafios e completar o universo do texto. Se essa pretensão de Stanislavski e seus contemporâneos teve como princípio satisfazer as necessidades de um movimento artístico específico, ela transcendeu e muito essa origem, se desdobrando como uma prática discursiva.

Do diretor ao guia espiritual

A idéia de um diretor ou encenador emerge no contexto moderno quando a necessidade de um *ensemble*, de um conjunto harmonioso, se coloca. Essa figura irá determinar muitas práticas pedagógicas, pois o diretor como líder de grupo, como arranjador, orquestrador, fertilizará no âmbito do fazer teatro.

O encenador como intérprete do dramaturgo, como leitor e como agregador das idéias de todo o conjunto artístico teatral surge, assim, e também, para promover com mais certezas as pretensões realistas. O figurino convencionado, os telões pintados como cenário e a récita tradicional vão dando lugar a uma visão, uma concepção de mundo, de teatro, de encenação – a visão do diretor. Para essa pretensão de originalidade será necessário um líder.

No entanto, dois movimentos vão variar essa figura centralizante e, na sua origem e prática, muitas vezes, autoritária: o diretor-pedagogo e o líder espiritual (Ruffini, 2004).

Aos poucos, o diretor vai se convertendo num diretor-pedagogo, pois a necessidade de pesquisar ou criar instrumentos para lograr êxito na encenação requer um ambiente “pedagógico” no qual a pesquisa da linguagem teatral perpassa a investigação dos atores.

A relação desse tipo de prática com o ensino de teatro é, por conseguinte, óbvia. Não se trata de “ensinar” *stricto sensu* teatro aos atores alunos, mas de orientar um processo poético no qual se constitua um

modo específico de fazer que atenda ao anseio de compreensão do fenômeno teatral mais do que o acúmulo de técnicas.

Foi na situação de diretor-pedagogo que nomes importantes como Stanislavski, Meyerhold, Copeau, Decroux, Grotowski, Barba, constituíram modos de fazer e pensar teatro que se poderia nomear como “condição” de aparecimento da pedagogia teatral, tal qual a conhecemos hoje.

Assim, essa situação pedagógica na qual um diretor se propõe a investigar, numa situação de laboratório, o fenômeno teatral, possibilitou uma outra mudança: o aparecimento do líder espiritual. Essa figura ainda inusitada na história do teatro começa a se insinuar quando os procedimentos de desestabilização das fronteiras entre cena e platéia iniciam. A passagem do diretor para o líder espiritual acontece na fronteira do questionar do espetáculo, quando o processo parece mais importante do que o produto, quando nas décadas de sessenta e setenta, por exemplo, a figura do mestre, do guru, passa a fazer parte das preocupações teatrais. A saída do teatro para o para-teatral, no trabalho de Grotowski, mostra claramente esse movimento.

Do grupo de teatro à comunidade teatral

O grupo de teatro ou companhia teatral entendida como organização institucionalizada, burocrática e, algumas vezes, empresarial continua existindo desde que esse sistema se fez engendrar a partir do aparecimento e consolidação da burguesia capitalista.

No entanto, um movimento significativo faz aparecer uma organização de outra natureza: a comunidade teatral. Esse tipo de agrupamento faz uma outra significativa mudança, a passagem da simples criação para a condição criativa.

Segundo Ruffini (2004), a condição criativa corresponde a um estado propício para a criação, em oposição a simples reunião de artistas para a realização de um espetáculo. A comunidade teatral relega, sem negar, o espetáculo a uma parte da condição criativa, não centralizando nele o ponto fundamental do teatro. Assim, diversos grupos de teatro se converteram, no século XX, e ainda hoje, em verdadeiras comunidades teatrais nas quais as singularidades identitárias, tanto de cada ator como de cada grupo, são não só autorizadas, como sublinhadas.

A comunidade teatral, em geral, centraliza no ator as tarefas teatrais que antes eram assumidos por uma equipe interdisciplinar e faz da convivência e do fazer teatro um modo de vida. A idéia de uma condição criativa se desdobra na situação pedagógica, ao mesmo tempo em que dela surge, como condição de emergência para os sujeitos criarem suas respectivas identidades teatrais.

Para pensar novas condições e movimentos

As dimensões desta comunicação não permitem me alongar na descrição das condições, pois poderia, ainda, analisar a passagem do ensinar cumulativo à via negativa; do palco à italiana ao espaço diversificado do teatro de hoje ou a transformação da atuação “natural” em atuação orgânica; no entanto, os

exemplos de movimentos acima expostos parecem suficientes para compreendermos as condições de emergência da pedagogia teatral.

Aparentemente são nas mudanças, nas passagens, nas rupturas, nos movimentos, nas formas distintas e “novas” de fazer e pensar teatro que a aquilo que chamamos de pedagogia teatral foi se engendrando, se disciplinando, se constituindo como um discurso e uma prática verdadeira. Com efeito, ela se insinua nessa transcendência do espetáculo, nesse espaço, nesse lócus, nesse entre-lugar, na fissura na qual transborda a pedagogia teatral.

Referências:

- ASLAN, Odete. *O ator no século XX*. São Paulo: Perspectiva, 1994.
- BROOK, Peter. *A porta aberta*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.
- CRUCIANI, Fabrizio. *Registi pedagogici e comunità teatrali nel novecento*. Roma: editori associati, 1995.
- LEABHART, Thomas. *Modern and pós-modern mime*. Londres: Macmillan, 1989.
- RUFFINI, Franco. Stanislavski e o “teatro laboratório”. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro. Fundarte. Vol. IV, n. 08, p.04-15, jul./dez. 2004.
- TOPORKOV, Vasily O. *Stanislavski in Rehearsal*. New York: Arts Books, 1979.