

DA PEDAGOGIA DO ATOR À PEDAGOGIA TEATRAL: VERDADE, URGÊNCIA, MOVIMENTO ¹

FROM THE ACTOR'S PEDAGOGY TO THEATRICAL PEDAGOGY: TRUTH, URGENCY, MOVEMENT

Gilberto Icle

Resumo

Este texto discorre sobre o movimento de passagem da Pedagogia do Ator a Pedagogia Teatral. Discute a Pedagogia Teatral hoje e sua promessa de transformação dos indivíduos a partir da análise de alguns movimentos emergentes no teatro do século XX. Especifica a centralidade da situação pedagógica como protagonista desse discurso. Problematisa a banalização da improvisação teatral, a emergência do diretor-pedagogo e as configurações da comunidade teatral como "movimentos" que tornaram possível as práticas discursivas da Pedagogia Teatral.

Palavras-chave | teatro | pedagogia do ator | pedagogia teatral | discurso | verdade

Abstract

The text discusses the passage from the actor's pedagogy to theatre pedagogy. It argues about the promises of theatre pedagogy to make life human better nowadays, from the perspective of some ideas and theatre trends in 20th century. It intends also to analyze the process that makes the pedagogy the basis of this discourse, as well as the emergence of master-director and the theatre groups as a kind of theatre trend, which develops some discursive practices on theatre pedagogy.

Keywords | theatre | actor's pedagogy | theatre pedagogy | discourse | truth

Pensar o território da Pedagogia Teatral – ou Pedagogia do Teatro – constitui algumas dificuldades metodológicas de diferentes ordens. A primeira, e provavelmente a mais fundamental, é o problema da delimitação de uma ordem discursiva que poderíamos chamar *verdades teatrais*. As “antropologias do teatro”, na segunda metade do século XX, subsidiaram as idéias de que tratar como “teatro” todas as manifestações culturais nas quais os seres humanos se dão a ver de um modo fictício e intencional, seria persistir e assumir um ponto de vista bastante etnocêntrico, uma vez que o que chamamos “teatro” é tão somente um tipo de manifestação humana espetacular (PRADIER, 1996). Dessa forma, uma “Pedagogia Teatral” não é senão uma verdade construída dentro de nosso modelo, ou melhor dizendo, de nosso modo próprio de falar sobre as coisas - e falar aqui não é uma operação inocente e objetiva da consciência, mas constitui uma posição no campo discursivo que implica alguns perigos e marca a posição de quem fala no jogo do verdadeiro e do falso (FOUCAULT, 2005).

Uma segunda dificuldade é que esse jogo do que é ou não teatro se espraia no jogo de verdades sobre o que ensinar, o que aprender e como essas tarefas podem ter êxito. Se o teatro é um ambiente movediço, disperso, partido, descontínuo, a sua pedagogia, ou uma suposta pedagogia, uma desejável ciência do ensinar e aprender teatro, se torna objeto difícil de ser delimitado, enquadrado e retido nas fronteiras de uma arte que insiste em mudar. Com efeito, o teatro não assume um movimento lento, contínuo e calmo, mas mudanças marcadas na diferença em si das próprias práticas teatrais. Tão diversas são as formas de fazer que o modo de dizê-las precisa se esgueirar na tênue silhueta de um contorno borrado, diluído. O que é mesmo “teatro”? O que se pode entender por ensinar “teatro”?

A terceira dificuldade, dentre outras tantas possíveis de serem elencadas, diz respeito à gênese da Pedagogia Teatral: o processo que fez do teatro uma urgência para as práticas sociais de humanização. Por diferentes caminhos tornou-se verdade entre nós que, ensinar teatro, ensina a ser cidadão, ensina a ser um bom aluno, ensina a viver melhor, ensina a ter um objetivo na vida, ensina a não ser violento, enfim, ensina a ser humano e completo, por intermédio das práticas criativas isomorfas às práticas profissionais de teatro.

Nesse sentido, o teatro tem se apresentado sob a forma pedagógica em ambientes tão diferentes quanto empresas, igrejas, associações, ONGs, escolas, presídios, hospitais; o que quer dizer que a forma privilegiada de sua presença, com vistas a esses processos de humanização não é o espetáculo, mas a situação pedagógica.

Para não pensar, então, o campo da Pedagogia Teatral como uma verdade absoluta, imutável, se impõe nesse raciocínio a busca de inventariar 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 do ator, 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. Vemos, assim, a passagem da Pedagogia do Ator – como intenção e prática de melhorar a eficiência da atuação no seio dos espaços criativos e inventivos do teatro no século XX –, para a Pedagogia Teatral – como urgência de humanização dos sujeitos na vida contemporânea, por intermédio das práticas teatrais. Cabe por isso indagar: como foi possível a Pedagogia do Ator, tal qual a idealizada por Stanislavski, Copeau, Decroux e outros “reformadores do teatro”, se tornar uma Pedagogia Teatral, amplamente difundida e generalizada em espaços diferentes e com propósitos distintos e para além do espetáculo?

A situação pedagógica: para transformar o espetáculo ou para mudar os indivíduos?

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 do ator.

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”.

Um enunciado que se faz perceber no discurso contemporâneo da Pedagogia Teatral é a crença, de muitos modos dita, praticada, falada, escrita, e, por vezes, contradita, de que a situação pedagógica, antes que o espetáculo, é o *locus* privilegiado para a mudança, para a transformação do humano e para a sua própria constituição. É a situação pedagógica, ela mesma, protagonista de uma ruptura com a tradição catártica do teatro. Agora não é mais preciso ver teatro para viver em si e expurgar de si os males, mas deve-se praticar teatro para melhor viver. O imperativo da situação pedagógica – que na Pedagogia do Ator era dita como espaço de exploração e transformação para daí subsidiar mudanças no espetáculo e melhorar a sua eficiência – é, agora, o centralizador da mudança. No mundo contemporâneo, na mídia, na escola, na igreja, nos movimentos sociais, é preciso aprender teatro para melhor viver, para melhor alcançar uma consciência de si. Mas que situação pedagógica é essa? Que relação ela tem com a sua origem, com o seu motor, com sua proveniência da Pedagogia do Ator?

Da Pedagogia do Ator à banalização da improvisação

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: p. 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 (RUFFINI, 2005), 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.

No entanto, como prática discursiva hoje, de certa forma, ela se contrapõe à origem se generalizando como uma prática rápida. Stanislavski consagrava um número elevado de ensaios para preparar cada espetáculo. No mesmo sentido, o trabalho nos laboratórios, sobretudo a aventura quase solitária com seus atores-alunos dos últimos anos – relatada por Toporkov (1979) – implicava dedicação, continuidade e muitas horas de trabalho.

Nesse aspecto, a Pedagogia Teatral costuma se generalizar da Pedagogia do Ator como uma prática rápida, muitas vezes na modalidade de *workshop*, com algumas poucas horas. A pretensão de transformação humana pelo teatro é feita no nosso entorno com a rapidez e a banalização do nosso tempo e sem o tempo consagrado ao processo tal qual preconizava Stanislavski. Será mesmo possível “transformar” indivíduos em cidadãos com algumas poucas horas de prática de improvisação?

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, a uma concepção de mundo, de teatro e 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 antes ao anseio de compreensão do fenômeno teatral 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.

Mas se o guia-espiritual ou o diretor-pedagogo se circunscrevem em práticas artesanais, caseiras, por assim dizer – pois cercadas de segredos e configurando culturas particulares de grupos muito reduzidos de pessoas, conduzidas por uma figura centralizada a propor processos que possam causar “transformações” no modo de viver –, essa mesma idéia, ao ser generalizada para as práticas educativas que se constituem nos ideais iluministas de universalidade – de que todos devem ter acesso à educação – se encontra deslocada, transformada, esvaziada de seu sentido. O professor, seja ele atuante na escola, na ONG ou em movimentos sociais, não pode contar com as condições idealizadas daqueles diretores-pedagogos, quando muito pertence a um conjunto de profissionais que, encarregados de “formar” os indivíduos ou de lhes restituir uma “cidadania perdida” (pelas drogas, pela violência, pela miséria), trabalha no modelo pedagógico da partição dos conteúdos, da hierarquização das disciplinas, da divisão das áreas de saber, das práticas de

especialização, do fracionamento dos temas; longe, portanto, da totalidade de conhecimento que o processo de criação de um espetáculo costuma propor.

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.

No nosso entorno, num tempo no qual a individualidade tem sido um valor, quando cuidar de si parece estar relacionado apenas ao cuidado do eu, viver em comunidade, compartilhar com o outro, pode ser um desafio intransponível. O discurso da Pedagogia Teatral, com efeito, promete essa experiência, essa inter-relação com o Outro, da qual resultaria, segundo os enunciados desse discurso, um movimento de abertura, de solidariedade. Mas que possibilidade de relação comunitária o teatro e sua pedagogia podem oferecer realmente? Como a recuperação desses ideais de comunidade teatral são acolhidos no seio de projetos organizados sob a égide da pressa, da retenção de gastos, da universalização dos saberes?

Uma alternativa ainda mais simples, sem a qual fica difícil imaginar o que concebemos como teatro, se traduz na formação do *ensemble*, do conjunto, do bando, do grupo. Essa abordagem que traz consigo a idéia de uma comunidade, que ainda que não viva junta de forma cotidiana, deveria presencialmente compartilhar muito tempo junto. Ainda essa possibilidade – uma simplificação da comunidade teatral – se esvaece na contemporaneidade e torna-se espelho apagado e irrefletido de um ideal modernista de renovação, por intermédio do qual homens como Stanislavski, Copeau, Decroux e tantos outros, pensaram e, sobretudo, praticaram teatro.

A comunidade teatral pensada e elaborada de tão diversas formas para contemplar na Pedagogia do Ator a transformação do humano, parece se espraiar para práticas do tipo “bancárias”, prescritivas e homeopáticas, tal qual emerge do plano discursivo da Pedagogia Teatral hoje.

Para pensar novas condições e movimentos

As dimensões deste texto não permitem me alongar na descrição dos movimentos, 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 do Ator 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 *locus*, nesse entre-lugar, na fissura na qual transborda. É o movimento que possibilita a Pedagogia Teatral.

O movimento, no entanto, que fez da Pedagogia do Ator – como prática discursiva emergente no trabalho dos diretores-pedagogos do século XX (Stanislavski, Copeau, Decroix, Grotowski e outros) – a condição de emergência para a generalização da Pedagogia Teatral, se faz sentir na urgência do teatro como forma de humanização, como forma e como promessa de melhor viver.

Dessa verdade, que o teatro pode melhorar a vida de seus praticantes, pode-se supor o movimento anônimo do qual o teatro é protagonista; movimento que perpassa histórica e socialmente as práticas, os discursos; movimento que rompe, que se desfaz, que cessa e volta a andar; movimento que se dispersa no dizer de muitos e de ninguém.

Que condições seriam necessárias hoje para a Pedagogia Teatral lograr, então, sua promessa? Transformar os sujeitos? Não seria esse o desafio a ser cercado?

Notas

¹ Uma versão reduzida deste texto, sob o título de *Apontamentos para pensar as condições de emergência da pedagogia teatral*, foi apresentada como comunicação na IVª Reunião Científica da ABRACE, em Belo Horizonte, em 2007.

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.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

LEABHART, Thomas. *Modern and post-modern mime*. Londres: Macmillan, 1989.

PRADIER, Jean-Marie. Ethnoscénologie: la profondeur des émergences. *Internationale de l'imaginaire*. La scène et la terre. Paris: Maison des cultures du monde, n° 5, p.13-42, 1996.

RUFFINI, Franco. Stanislavskij e o "teatro laboratório". *Revista da FUNDARTE*. Montenegro. Fundarte. Vol. IV, n. 08, p.04-15, jul./dez. 2004.

_____. *Stanislavskij*. Roma: Editori Laterza, 2005.

TOPORKOV, Vasily O. *Stanislavski in rehearsal: the final years*. New York: Arts Books, 1979.

GILBERTO ICLE é ator, diretor e professor de teatro. É graduado em Artes Cênicas, mestre e doutor em Educação pela Universidade Federal do RS. É professor Adjunto no Departamento de Ensino e Currículo e no Programa de Pós-graduação em Educação (mestrado e doutorado) da mesma Universidade. É coordenador do curso de especialização em Pedagogia da Arte na UFRGS. É editor associado da Revista Educação & Realidade e coordenador do GETEPE-Grupo de estudos em educação, teatro e performance, no qual dirige, também, a UTA-Usina do Trabalho do ator, grupo de pesquisa e produção de espetáculos. É autor de diversos artigos no Brasil e exterior e dos livros: *Teatro e Construção de Conhecimento*, pela Editora Mercado Aberto; *O ator como xamã*, pela Editora Perspectiva e *Pedagogia Teatral como cuidado de si*, no prelo da Editora Hucitec.

GILBERTO ICLE, PHD is an Assistant Professor of Theater for the Post Graduation Program at the Federal University of Rio Grande do Sul – UFRGS. He is an actor, theater director, and coordinator of GETEPE - Education, Theater, and Performance Study Groups, where he is also an actor and director of UTA - Actor's Work Factory. Gilberto is the Associate Editor of the *Educação & Realidade* Magazine (UFRGS), author of various articles in Brazil and abroad, and the books *Teatro e construção de conhecimento* (Mercado Aberto), *O ator como xamã* (Perspectiva) and *Pedagogia Teatral como cuidado de si* (Hucitec).