O mestre-encenador e o ator como dramaturgo

Marcos Bulhões Martins

Como integrar oficina e criação de um espetáculo? Na formação do professor de teatro, esta questão aparece sempre que pensamos o desenvolvimento não só da sua competência pedagógica para o exercício de oficinas com iniciantes, como também da sua competência artística para a elaboração do discurso cênico. Sendo assim, se entendermos que o professor deva saber encenar, tendo condições de conduzir, sempre que for necessário, um grupo de iniciantes ou atores desde a definição do tema e do universo da ficção até o acontecimento teatral, nos deparamos também com a questão das diversas possibilidades de criação em dramaturgia, por parte do ator e do iniciante.

Se o professor pretende que a elaboração do discurso cênico aconteça de forma coletiva, com os participantes podendo colaborar efetivamente nas decisões relativas à dramaturgia, surge a preocupação de articular o seu posicionamento artístico com os desejos estéticos do grupo. Assim, na construção do texto espetacular ou texto cênico, entendido como "a relação de todos os sistemas significantes usados na representação e cujo arranjo e interação formam a encenação" (Pavis, 1999, p. 409), nos interrogamos sobre como proceder na condução de um trabalho sem cair nos extremos da criação coletiva ou da centralização das decisões na figura de um diretor e/ou dramaturgo. Faz-se necessária a busca de procedimentos que permitam um equilíbrio entre três possibilidades de autorias desse discurso a ser posto em cena, ou seja, que possam equacionar a criação do ator, do diretor e do escritor na tessitura do acontecimento teatral.

Iniciamos esse artigo com uma reflexão sobre o mestre-encenador como uma possibilidade que se apresenta na formação do professor de teatro, para, em seguida, defender a busca de práticas da encenação que estimulem a contribuição dos iniciantes e atores como dramaturgos. Como ilustração, destacamos procedimentos que estimularam a participação dos atores na elaboração do texto do espetáculo resultante do experimento[1] realizado durante nossa pesquisa de mestrado (Martins, 2001).

Marcos Bulhões Martins é encenador e professor; mestre em Artes pela ECA-USP; foi assistente de direção de Antônio Araújo em *Apocalipse 1,11* e encenador dos espetáculos *1999,* em São Paulo, e *Esperando Godot,* em Natal; coordena o Laboratório de Encenação Teatral da UFRN.

1 Utilizamos este termo no sentido resumido por Koudela : "Brecht utiliza os termos *Erlebnis* (experiência) e *Experiment* (experimento). [...] A diferenciação estabelecida por Brecht para o conceito de aprendizagem insinua uma visão crítica do princípio pedagógico *learning by doing,* que se limita a expor o aluno

O mestre-encenador

A pedagogia do teatro e a encenação, quando caminham juntas com o enfoque da pesquisa, são responsáveis pelo avanço do teatro como ato cultural e como linguagem artística. Sabemos que os principais avanços do teatro ocidental foram conseqüência de processos que uniram investigação artística e aprendizagem. O caráter pedagógico da atuação dos grandes renovadores da cena moderna, como Stanislavski e Meyerhold, é destacado por diversos autores contemporâneos (cf. Picon-Valin, 1988; Cruciani, 1995; Barba, 1995; Borie, 1988), que reconhecem nas práticas e poéticas dos grandes mestres a procura de uma espécie diferente de teatro, onde o elemento essencial seja a pedagogia. Em suas práticas, podemos encontrar não só a procura pelo aprendizado de uma técnica do *ator,* como também a busca de um novo *ser humano* num teatro e sociedade diferentes e renovados; portanto, busca de um modo de trabalho que não vise somente o êxito dos espetáculos, mas que possa estar conectado com uma investigação de diferentes aspectos da linguagem e com as *tensões culturais* que o teatro pode provocar (Cruciani, 1995, p. 26). A pedagogia, entendida não só como a *comunicação de uma experiência e de um saber,* mas também como uma *investigação coletiva sobre o homem e o teatro,* permite o aprofundamento da relação entre os atores e o encenador e projeta novas expectativas de relação com o público.

Sabemos que no princípio do século XX, um dos marcos importantes para a pedagogia do teatro no ocidente foi quando Stanislavski criou o *Teatro-Estúdio,* convidando Meyerhold para preparar os jovens atores. Na condição de professor, Stanislavski não desejava transmitir um saber acumulado, mas encontrar respostas e caminhos novos. Meyerhold foi um dos primeiros a escrever sobre a competência pedagógica de um encenador, logo após assistir os ensaios de Stanislavski, referindo-se ao diretor como um *metteur-en-scène-professeur*. A pedagogia para a cena é vista como uma *pedagogia para a vida,* devendo extrapolar o aprendizado da linguagem teatral. Para Dantchenko, um autêntico encenador deve ser um pedagogo, ao passo que para Stanislavski, o ator deve ser um *homem ideal,* desenvolver um senso de ética profissional, o senso de responsabilidade no grupo diante do teatro, do público, da época, com espírito de equipe em torno de um modo de vida em comum.

No Brasil, sabemos que grande parte da renovação da cena moderna deu-se através de iniciativas de artistas envolvidos com o ensino, a começar com o Teatro-Escola dirigido por Renato Viana, que introduziu a figura do encenador. Outro exemplo de pioneirismo foi Paschoal Carlos Magno, criador do Teatro do Estudante do Brasil e das várias versões do Festival Nacional de Teatro do Estudante, com grande repercussão no país, que continham uma preocupação educacional intrínseca, direcionada para a evolução estética do teatro. Da década de 1950 em diante, podemos destacar as iniciativas de outros grandes educadores da cena, como Eugenio Kusnet, Dulcina de Morais, Maria Clara Machado, Alfredo Mesquita e Hermilo Borba Filho, que também buscaram, em suas trajetórias, a síntese entre os processos de treinamento do ator e a criação.

Nos últimos vinte anos, podemos destacar outras iniciativas que possuem em comum uma forma de trabalho na qual é difícil distinguir o encenador do pedagogo, tais como o Centro de Pesquisa Teatral dirigido por Antunes Filho; o trabalho organizado em Porto Alegre pelo grupo Ói Nós Aqui Traveiz; o Lume, núcleo de pesquisa fundado por Luís Otávio Burnier em Campinas; os cursos de iniciação de

---

a uma situação de aprendizagem, sem que haja uma problematização do objeto a ser aprendido. Brecht refere-se *a elementos de comentário que devem ser introduzidos na experiência*. Ou seja, a reflexão deve conduzir o processo de aprendizagem, transformado, então, em experimento." (Koudela, 1996, p. 103)

Carlos Nereu, em Natal; o Teatro-Escola Piolin, de Luís Carlos Vasconcelos, na Paraíba; as montagens com iniciantes coordenadas por João das Neves, na Amazônia; o Teatro Vento Forte, de Ilo Krugli; e as experimentações com estudantes universitários efetivadas por diretores como Márcio Aurélio, dentre outros.

Para esses artistas, a pedagogia não é vista como atividade 'paralela' à prática cênica, mas sim uma necessidade inerente à sua atuação. Cada espetáculo desses diretores impõe problemas diferentes, gerando um programa de trabalho particular, considerado como um elemento capaz de fazer progredir a linguagem cênica. Desse ponto de vista, as verdadeiras experiências teatrais que subsistirão no futuro e irão influenciar o teatro estão ligadas a processos pedagógicos. Enfim, a pedagogia como um ato criativo é uma realização da necessidade de criar uma *cultura teatral,* uma dimensão do teatro "cujos espetáculos somente satisfazem parcialmente, e que a imaginação traduz em tensão vital" (Cruciani, 1995, p. 28).

Na formação do professor de teatro, a encenação pode ser vista como um experimento coletivo de investigação artística sobre a natureza humana, no qual os atores e demais participantes colaboram criticamente na construção do texto espetacular. Nesse tipo de encenação que se desenvolve através de oficinas, faz-se necessário que o coordenador domine um conjunto de competências pedagógicas que viabilizem a condução do grupo, desde a escolha do tema até a efetivação do acontecimento cênico e sua análise.

Neste sentido, o desenvolvimento do conceito de *mestre-encenador* é fundamental em nossa abordagem, pois ilumina o perfil do profissional para cuja prática e formação pretendemos contribuir; trata-se de uma tradução para o conceito *metteur-en-scéne-pédagogue*. Evitamos expressões como "diretor-professor", "diretor-pedagogo", "professor-diretor", que em língua portuguesa soam por demais diretivos. O objetivo do mestre-encenador é o exercício de uma didática não depositária, no sentido atribuído por Paulo Freire: partir do respeito ao universo do grupo, estimulando a apreensão de novos enfoques e práticas, pois é através do diálogo que o indivíduo constrói o conhecimento e avalia seu aprendizado.

Essa abordagem do aluno e do professor como pesquisadores tem seu fundamento teatral em recomendações de diversos encenadores, como Brecht e Peter Brook, quando afirmam que o encenador não deve entender por ensaio a submissão àquilo que já está estabelecido anteriormente, mas sim como uma experimentação de diferentes possibilidades de configuração das cenas. Cabe ao coordenador descartar as soluções fáceis e *desvendar crises* que promovam novas descobertas, sem receio de reconhecer que nem sempre conhece a solução dos problemas que surgem. A confiança que os participantes depositam nele é resultante do fato de que ele é capaz de decifrar *aquilo que não é a solução*. Sendo assim, o encenador deve utilizar os mais variados estímulos, provocando a multiplicidade de pontos de vista, estimulando novas experiências e a *atitude de pesquisa* dos participantes.

Neste sentido, preferimos a expressão mestre-encenador. Optamos pela palavra *mestre,* no sentido similar ao do mestre-de-obras, que além de ser um bom artífice da construção, deve saber liderar e administrar uma equipe, assim como do mestre-marceneiro, que além de inventar soluções criativas, estimula o aprendizado dos iniciantes. Optamos pela inversão do binômio, com o aspecto pedagógico vindo antes do artístico, tendo em vista o nosso enfoque: para o mestre-encenador, proporcionar a aquisição do conhecimento e criar constituem o mesmo caminho.

Sendo assim, consideramos que uma das opções para a formação do professor de teatro é a perspectiva do mestre-encenador, entendido aqui como aquele que busca realizar a representação sem quebrar a continuidade da oficina, mantendo o caráter coletivo do trabalho e o respeito ao grupo.

A dramaturgia através do jogo[2]

A capacidade de articular um discurso cênico através de um *trabalho dramatúrgico,* entendido como uma reflexão crítica sobre a passagem do fato literário para o fato teatral (Pavis, 1999, p. 115), é uma condição para que o iniciante, bem como o ator, possa aprimorar o aprendizado da atuação cênica, uma vez que ele, através da tessitura de ações físicas e vocais, interfere, em diversos níveis, na composição do espetáculo. O desenvolvimento da habilidade de lidar com a linguagem teatral envolve, por outro lado, a participação em experimentos de encenação, principalmente na formação de professores.

No teatro contemporâneo, diferentes modalidades de encenar permitem os mais variados níveis de contribuição do ator na prática dramatúrgica. No Brasil, podemos citar o projeto *Pret-à-porter,* de Antunes Filho, no qual os textos das cenas são produzidos pelos próprios atores; as montagens de espetáculos onde a colaboração entre ator, encenador e autor é intermediada pela participação de um dramaturgo e pela discussão em grupo, como aconteceu na elaboração de *Apocalipse 1,11,* do Teatro Vertigem; ou mesmo casos em que o texto final é escrito pelos próprios encenadores, a partir da improvisação dos atores, como vem sendo feito por grupos como a Cia. do Latão. Este *processo colaborativo* de construção do texto cênico, termo caro a encenadores como Antônio Araújo, merece uma consideração especial no aprendizado da encenação do futuro professor de teatro.

É necessário incrementar a aprendizagem da linguagem teatral pelo iniciante, indo além de sua habilidade na representação de personagens. Nesta perspectiva, o professor pode estimular o ator a assumir também a função de *dramaturgo*. Utilizamos este termo em seu sentido técnico contemporâneo, proveniente da tradução do termo alemão *dramaturg.* Segundo Pavis (1999, p. 117), esta palavra designa o conselheiro literário e teatral agregado a um grupo, que assiste o encenador na sua pesquisa sobre os sentidos da obra: "sua marca na encenação é portanto, inegável, tanto na fase preparatória quanto na realização concreta (interpretação do ator, coerência da representação, encaminhamento da recepção etc.)". Assim, enfocar *o ator como dramaturgo* tem em vista enfatizar a sua capacidade de interferir nas decisões quanto à pesquisa, à adaptação e à redação de diferentes tipos de texto.

No experimento que deu origem ao espetáculo *1999* – objeto do presente artigo – a elaboração do texto e a encenação ocorreram ao mesmo tempo, ao longo de quatro oficinas realizadas com um grupo de teatro formado por estudantes da Licenciatura e do Bacharelado em Artes Cênicas da USP, em São Paulo[3]. Nossa meta foi testar o jogo com espaços e fragmentos de textos como forma de elaboração concomitante da dramaturgia e da encenação. Ao planejar estas oficinas, nosso interesse se voltou para as possibilidades do jogo teatral com o espaço físico como ponto de partida para a encenação, assim como para diferentes jogos com textos como fonte da dramaturgia de um espetáculo. Procuramos desenvolver um equilíbrio entre as três espécies de autorias: a do mestre-encenador, a dos autores literários e a dos atores.

A primeira oficina teve como objetivo o jogo teatral com diferentes espaços, em busca do foco central da encenação. Além de desenvolver a aprendizagem da atuação através do jogo e de práticas no nível pré-expressivo do ator (Barba, 1995), procuramos identificar um

---

2 O nosso enfoque de caráter lúdico do teatro apresenta-se como uma continuidade das investigações de Ingrid Koudela e Maria Lúcia Pupo, na medida em que sua formulação parte de elementos do *theater game* de Viola Spolin, do *jeu dramatique* de Jean-Pierre Ryngaert e do *theater spiel* de Bertolt Brecht.

3 As quatro oficinas ocorreram entre outubro de 1998 e junho de 1999, durante nosso curso de mestrado sob a orientação da Profa. Dra. Maria Lúcia Pupo.

tema que servisse para nortear uma futura seleção de textos. Os procedimentos utilizados foram inspirados na noção de *espaço como indutor de jogo,* descrita por Ryngaert (1977, 1985), a saber: o jogo no espaço real, o jogo no espaço transformado pelo ator e, finalmente, o jogo no espaço transformado com o auxílio de textos. A diversidade dos locais utilizados permitiu a mudança da visão que o grupo tinha sobre o seu discurso teatral.

O passo seguinte foi pedir aos atores que trouxessem recortes de textos literários e imagens, que foram apresentados pelo grupo em um seminário, tendo em vista a montagem do espetáculo. Esse procedimento proporcionou a seleção de alguns textos e imagens posteriormente utilizados pelo encenador como ponto de partida de jogos. Um acervo comum de textos permaneceu à disposição de todos os participantes.

O jogo com fragmentos de textos literários permitiu encontrar os principais aspectos da estrutura dramatúrgica do espetáculo, funcionando como catalisador de imagens cênicas. Desta forma, o grupo ultrapassou os limites de seu próprio universo imaginário, defrontando-se com o pensamento dos escritores, experimentando assim diversas formas de apropriação crítica dos textos de ficção. Os textos apresentaram importantes problemas de atuação e de configuração cênica que estimularam o debate. Procurando incentivar diferentes soluções para estes problemas, as avaliações examinaram também a estruturação daquilo que efetivamente podíamos perceber em cena.

A terceira oficina foi dedicada à configuração do roteiro. Iniciamos pela análise coletiva de gravações em vídeo das cenas improvisadas, tendo em vista a redação, pelos atores, de propostas de roteiros para o espetáculo, que foram discutidas coletivamente. O encenador redigiu então um primeiro roteiro, estruturado a partir de textos de Italo Calvino, José Saramago e Clarice Lispector, que passou por várias transformações. Novas edições foram sendo elaboradas ao longo do percurso, incluindo textos literários de outros autores e a contribuição dos atores.

Na quarta oficina realizamos o percurso *do roteiro ao espetáculo,* através de sucessivas *retomadas de jogo*. A partir do conhecimento que tivemos de abordagens lúdicas nas quais os textos são ponto de partida, sem que as retomadas de jogo acarretem a proposição de novos textos – como as de Jean-Pierre Ryngaert, Reiner Steinweg, Ingrid Koudela, Maria Lúcia Pupo, Baune e Grosjean –, propusemos novos enfoques. Iniciamos pelo jogo teatral sem texto e somente a partir de seus resultados selecionamos fragmentos que servissem como novos elementos a serem incorporados. O novo texto funcionava como elemento de ruptura com a cena formulada pelo grupo, instigando-o a outras elaborações. O confronto gradual do grupo com diferentes textos de autores diversos, através das retomadas de jogo, foi comprovado como um dos caminhos viáveis para a elaboração da dramaturgia. Além dos procedimentos citados, destacamos outras modalidades utilizadas:

1) avaliação da dramaturgia resultante dos jogos teatrais;

2) leitura de textos narrativos e adaptação para a forma dramática;

3) proposição e seleção de textos literários narrativos e dramáticos, como ponto de partida do ator para a construção de personagens;

4) pesquisa de novos fragmentos de texto a serem incorporados às falas dos personagens e ao roteiro;

5) leitura de romances e peças teatrais, no intuito de os atores selecionarem recortes de texto para os jogos;

6) leitura de texto narrativo tendo em vista a seleção de expressões a serem utilizadas como material de jogo, mesclada com o improviso dos atores.

Como resultado dessas quatro oficinas foi apresentado o espetáculo *1999,* no qual o público percorre dez estações cênicas, acompanhando a trajetória da protagonista, desde o seu nascimento até o momento do seu confronto com a morte. O caminho percorrido pelo público iniciou-se no *hall* do Teatro-Laboratório da USP, passando por um de seus palcos, saindo

pela porta dos fundos e visitando vários pontos da praça central da cidade universitária – incluindo *a pedreira,* uma região escura, um espelho d'água, uma ponte e um pátio – até retornar ao espaço fechado de uma sala.

A pesquisa em movimento

A trajetória descrita até aqui nos permitiu construir algumas reflexões, em nada conclusivas. Ressaltamos que o equilíbrio entre a pesquisa do encenador e o pensar coletivo da dramaturgia nem sempre é fácil de ser conseguido. Percebemos que não se trata de o encenador servir apenas para organizar, de forma cênica, os interesses do grupo. Torna-se necessário apontar as contradições entre a racionalização do discurso e o conteúdo das improvisações, estimulando diferentes visões sobre o mesmo objeto. Desta maneira, o mestre-encenador necessita desafiar os padrões de comportamento cênico inerentes a cada um, assumindo o seu papel de provocador da ampliação do repertório dos participantes, porém mantendo sempre uma atitude crítica quanto às suas intervenções.

Um dos problemas decorrentes deste tipo de abordagem é o *sentimento de posse* em relação ao personagem. Após certo tempo, alguns atores podem se incomodar com a troca de papéis, mesmo quando necessárias à encenação. Nesses momentos, percebemos a importância do estímulo ao posicionamento do ator como *co-autor* da encenação. Cada proposta de solução cênica, sintetizada na voz do encenador, foi testada sob a forma de jogo e avaliada por todos os participantes, recebendo novas sugestões que respondessem à pergunta: "Como poderíamos melhorar este jogo?" Não houve votação para escolha da melhor proposta e a decisão final sobre cada cena cabia ao encenador. Esta regra evitou polêmicas desnecessárias.

A colagem de recortes de textos estimulou a capacidade de seleção e de elaboração de metáforas. As sugestões feitas por escrito para alteração do roteiro permitiram a discussão das propostas sem que sua autoria fosse identificada, despersonalizando o debate. A reimpressão das várias versões do roteiro proporcionou uma noção geral do discurso e evitou o isolamento entre os participantes. Uma das modalidades que mereceu maior estudo foi a leitura de romances e peças teatrais, no intuito de selecionar fragmentos para o jogo; a partir daí, a apropriação e rearticulação de palavras e expressões deran origem a um novo texto. A articulação entre o jogo teatral a partir do espaço e o jogo com fragmentos de textos proporcionou resultados além daqueles previstos.

Ao final, percebemos também que poderíamos melhorar os meios de produção de texto. Consideramos que os meios artesanais de que dispusemos, como o acervo de textos em papel, os roteiros escritos à mão, as propostas em papel coladas em roteiros fotocopiados, poderiam ser substituídos por ferramentas mais adequadas. Desta forma, poderemos ainda pensar na utilização dos recursos da Internet como instrumento de articulação das informações em um processo de dramaturgia desta natureza. O hipertexto ficaria aberto às contribuições de todos os participantes, podendo conectar fragmentos de textos literários, imagens e sons, possibilitando a publicação das várias versões de roteiros e agilizando o acesso à totalidade das informações.

Após a conclusão desta pesquisa de mestrado, estamos desenvolvendo atualmente, no âmbito do Laboratório de Encenação do curso de Licenciatura em Artes Cênicas da UFRN, um programa de orientação aos futuros professores, voltado para o aprendizado da encenação. Nele, os alunos desenvolvem experimentos de encenação em diferentes contextos sociais, que envolvem grupos de idosos, alunos da escola pública e privada, bailarinos e atores, dentre outros. Ao longo de três semestres, os alunos planejam, coordenam e analisam suas oficinas. É interessante notar que nestes últimos dois anos, uma parcela significativa dos alunos tem prosseguido com seus trabalhos para além dos limites da disciplina, seja através da apresentação de suas conclusões em congressos de iniciação

científica, seja, em menor escala, sob a forma de temporadas de espetáculos no teatro.

Os resultados da pesquisa discutida neste trabalho indicam a necessidade de aprofundamento e sistematização de abordagens metodológicas vinculadas ao *mestre-encenador* e ao *ator como dramaturgo,* no âmbito da pedagogia do teatro. Quando pensamos em sua continuidade, vislumbramos contribuir para a formulação de práticas que não dissociem o aprendizado da linguagem das práticas artísticas contemporâneas e possam abrir espaços para outras funções sociais e poéticas do teatro.

Referências bibliográficas

BARBA, Eugênio; SAVARESE, Nicola. *A Arte secreta do Ator:* Dicionário de Antropologia Teatral. Campinas / São Paulo: Hucitec / Unicamp, 1995.

BORIE, Monique. Enseignement et création, un même chemin. In: *Le Metteur en scène en pédagogue.* Paris: Actes Sud/Théâtre Nacional de Chaillot, 1988. p. 127-33.

CRUCIANI, Fabrizio. Aprendizagem: exemplos ocidentais. In: BARBA, Eugênio; SAVARESE, Nicola. *A Arte secreta do Ator:* Dicionário de Antropologia Teatral. Campinas / São Paulo: Hucitec / Unicamp, 1995.

PAVIS, Patrice. *Dicionário de Teatro*. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1999.

PICON-VALLIN, Béatrice. Stanislavsk et Meyerhold, metteurs en scène-pédagogues. In: *Le metteur en scène en pedagogue*, Actes Sud / Théâtre National de Chaillot, 1987, L'Art du théâtre n. 8. p. 104-10.

RYNGAERT, Jean Pierre. *Le jeu dramatique en milieu scolaire*. Paris: Cedic, 1977.

_____. *Jouer, représenter*. Paris: Cedic, 1985.