

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
INSTITUTO DE ARTES**

**A POÉTICA DA DIREÇÃO TEATRAL:  
O diretor-pedagogo e a arte de conduzir processos**

**ROBSON CARLOS HADERCHPEK**

CAMPINAS, 2009.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
INSTITUTO DE ARTES

Doutorado em Artes

**A POÉTICA DA DIREÇÃO TEATRAL:  
O diretor-pedagogo e a arte de conduzir processos**

**ROBSON CARLOS HADERCHPEK**

Tese apresentada ao Curso de Doutorado em Artes do Instituto de Artes da UNICAMP como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor em Artes sob a orientação do Prof. Dr. Marcio Aurélio Pires de Almeida.

CAMPINAS, 2009.

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA  
BIBLIOTECA DO INSTITUTO DE ARTES DA UNICAMP**

H117p	<p>Haderchpek, Robson Carlos. A poética da direção teatral: o diretor-pedagogo e a arte de conduzir processos. / Robson Carlos Haderchpek. – Campinas, SP: [s.n.], 2009.</p> <p style="text-align: center;">Orientador: Prof. Dr. Márcio Aurélio Pires de Almeida. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Artes.</p> <p>1. Teatro. 2. Poética da direção teatral. 3. Pedagogia teatral. 4. Diretor-pedagogo. I. Almeida, Márcio Aurélio Pires de. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Artes. III. Título.</p> <p style="text-align: right;">(em/ia)</p>
-------	---

Título em inglês: “The poetical of theater direction's: the director-teacher and the art to lead processes”.

Palavras-chave em inglês (Keywords): Theater ; Poetical of theater direction's ; Education of theater ; Director-teacher.

Titulação: Doutor em Artes.

Banca examinadora:

Prof. Dr. Márcio Aurélio Pires de Almeida.

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Verônica Fabrini Machado de Almeida.

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Márcia Strazzacappa.

Prof. Dr. Paulo Roberto Vieira Melo.

Prof. Dr. Amilton Monteiro de Oliveira.

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Suzi Sperber (suplente)

Prof. Dr. Mário Alberto de Santana (suplente)

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Thaís Lima Santos (suplente)

Data da defesa: 13-03-2009

Programa de Pós-Graduação: Artes.

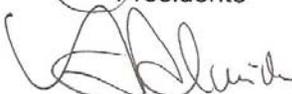
# FOLHA DE APROVAÇÃO

## Instituto de Artes Comissão de Pós-Graduação

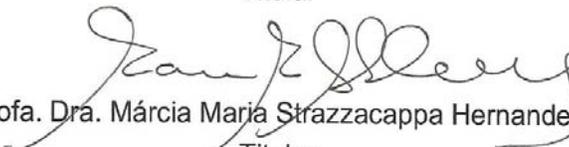
Defesa de Tese de Doutorado em Artes, apresentada pelo Doutorando Robson Carlos Haderchpek - RA 982048 como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutor, perante a Banca Examinadora:



Prof. Dr. Marcio Aurelio Pires de Almeida  
Presidente



Profa. Dra. Verônica Fabrini Machado de Almeida  
Titular



Profa. Dra. Márcia Maria Strazzacappa Hernandez  
Titular



Prof. Dr. Paulo Roberto Vieira de Melo  
Titular



Prof. Dr. Amilton Monteiro Oliveira  
Titular

## DEDICATÓRIA

Dedico esta Tese à memória de minha avó  
Lusilla Schützenhöfer Haderchpek que sempre  
me incentivou a estudar.

## AGRADECIMENTOS

*Agradeço a todos os mestres da academia e da vida.*

*Agradeço à minha família, meus pais, irmãos e avós, por terem compartilhado comigo o pouco que tinham.*

*Agradeço à minha amada Fabiana Fonseca, pelo carinho, pela confiança, pelo apoio de outrora e de agora, e pela mochila deixada no primeiro ano de faculdade.*

*Agradeço à minha amiga Célia Cristina Nunes, pelas infinitas conversas na beira da calçada e pelo carinho de irmã, de ontem, de hoje e de sempre.*

*Agradeço à minha amiga Lidiane Lobo, pelos muitos anos de confiança, de convivência em família e pelas constantes “trocas” com a vida.*

*Agradeço à minha amiga Míriam Fontana, pela cumplicidade, pelo carinho, pelo apoio e pelo tanto que estamos aprendendo juntos.*

*Agradeço ao Prof. Dr. Márcio Aurélio, meu orientador, que sempre me incentivou, me questionou e nunca me deu respostas prontas, permitindo assim, que eu pudesse descobrir o meu próprio caminho.*

*Agradeço a todos os meus professores, da pré-escola à pós-graduação, pois o que sou hoje é um pouco do que cada um pode acrescentar em meu percurso.*

*Agradeço aos amigos: Wagner Xavier de Camargo, Alexandre Alberto de Souza, Melissa Lopes, Simone Aranha, Sandra Zuliani, Sandra Corradini, Renata Moraes, Lílian Marques, Marina Nabão, Marina Madeira de Toledo, Carolina Ramos, Amanda Rodrigues, Vilson Matias, Claudenice e a todos aqueles que contribuíram para o meu desenvolvimento, dando-me acolhida, conselhos ou simplesmente, me ouvindo.*

*Agradeço ao meu primeiro professor de teatro: Laerte Asnis, um “grande urso navegante”.*

*Agradeço ao Prof. Dr. Amilton Monteiro de Oliveira por ter confiado no meu trabalho, por ter me aberto portas e por ter contribuído tanto para o meu processo.*

*Agradeço à Profa. Dra. Verônica Fabrini que sempre manifestou um carinho enorme por mim, que sempre me incentivou a pesquisar e que sempre esteve por perto, acompanhando meus passos e meus tropeços.*

*Agradeço à Profa. Dra. Suzi Sperber que me auxiliou em muitos momentos e que tem acompanhado atentamente minha trajetória.*

*Agradeço à Profa. Dra. Maria Thaís, que influenciou deveras o meu olhar sobre o teatro.*

*Agradeço à Profa. Dra. Márcia Strazzacappa pela generosa contribuição em minha banca de qualificação e por demonstrar um olhar tão sensível para com meu trabalho.*

*Agradeço ao Prof. Dr. Paulo Vieira por ter aceitado o meu convite para banca de defesa e por fazer da distância uma fronteira estreita entre a arte e o conhecimento.*

*Agradeço ao Prof. Dr. Sandro Tonso, amigo e compadre, por ter sido meu suplente na qualificação e pelo delicioso macarrão feito em casa.*

*Agradeço, ao Prof. Dr. Mário Alberto de Santana, por ter prontamente aceitado meu convite para suplente na banca de defesa.*

*Agradeço aos integrantes da “Vidraça Cia. de Teatro”: Érika Aparecida Cândido, Ivani Moreira Batista, Liliana Elizabeth Alegre, Luís Henrique Dalbo e Solange Moreira Batista, por acreditarem em mim, na minha condução e na possibilidade de “troca”.*

*Agradeço aos atores do espetáculo “A Terceira Margem do Rio”: Andréa Bertelli, Anne Binder, Cris Nucci, Fernanda Donnabella, Jaqueson Luiz, Márcio Borges, Miriam Duarte, Rodrigo Gomes Lobo, Silvia Sabino, Simone Silva, Tânia Tiemi Ikeoka e Thyago Marão Villela, por terem se permitido buscar uma “terceira margem”.*

*Agradeço aos alunos do Curso de Artes Cênicas do Centro Universitário Barão de Mauá, pela confiança, pelo tanto que têm me feito pensar, pelo rico material que têm me fornecido e pelas saudáveis provocações artísticas.*

*Agradeço aos professores do Curso de Artes Cênicas do Centro Universitário Barão de Mauá, pela ajuda em “tocar o barco”, e em especial à Profa. Luciana Balieiro pela revisão de meu Abstract.*

*Agradeço aos atores do grupo “Teatro dos Andarilhos”: Bruna Machado, Carolina Piscitelli, Gabriel Abrahão, Marina Madeira de Toledo, Ney Borges, Rafael Bougleux e Thais Foresto por acreditarem em nossas “andanças”.*

*Agradeço ao meu orientando Rafael Bougleux por seu espírito curioso, por sua capacidade de levantar novas questões e pela confiança que sempre depositou em mim.*

*Agradeço também aos alunos-pesquisadores: Fernanda Lemos e Washington de Paula pelo diálogo artístico-científico.*

*Agradeço aos funcionários e amigos do Departamento de Artes Cênicas e do Instituto de Artes da Unicamp, pela ajuda em momentos cruciais.*

*Agradeço à Universidade Estadual de Campinas pela oportunidade de me desenvolver como ser humano e como artista.*

*Agradeço a todos, aos amigos de ontem, de hoje e de amanhã, que estão constantemente contribuindo com o meu ser e com o meu pensar.*

## RESUMO

Esta pesquisa de doutorado se deu a partir de uma investigação sobre a arte da direção teatral. Nosso objetivo principal foi averiguar a possibilidade de se estabelecer um modelo referencial que pudesse ser utilizado como base na condução de um processo criativo. A partir de uma metodologia empírica, que se utilizou da análise de experiências práticas – espetáculos teatrais e atividades docentes –, e de rigorosa pesquisa bibliográfica, pudemos investigar a figura do diretor-pedagogo e propor o que chamamos de *poética da direção teatral*.

Palavras-chave: Teatro; Poética da Direção Teatral; Pedagogia Teatral; Diretor-Pedagogo.

## ABSTRACT

This PhD research happen since then an inquiry on the art of the theater direction. Our main objective was to inquire the possibility of establishing a reference model that could be used as base in the conduction of a creative process. From an empirical methodology, that it was used of the analysis of practical experiences - theaters spectacles and teaching activities -, and of rigorous bibliographical research, we could investigate the figure of the director-teacher and consider what we call *poetical one of the theater direction*.

Key Words: Theater; Poetical of Theater Direction's; Education of Theater; Director-Teacher

## ÍNDICE

<i>RESUMO / ABSTRACT</i>	xiii
<i>INTRODUÇÃO: COMO SE CHEGA A SER O QUE SE É?</i>	01
<i>CAPÍTULO 1</i>	
<i>CAMINHOS DA DIREÇÃO TEATRAL</i>	17
<b>1.1. A arte de conduzir processos</b>	19
<b>1.2. Três barcos, três rotas e um capitão</b>	22
<b>1.3. <i>Alice Nonsense</i>: um pretexto para trabalhar o ator</b>	25
<b>1.4. <i>Carolinas</i>: a metáfora da realidade no corpo do ator</b>	43
<b>1.5. <i>A Terceira Margem do Rio</i>: um processo colaborativo</b>	52
<b>1.6. Três viagens e algumas lacunas</b>	61
<i>CAPÍTULO 2</i>	
<i>O DIRETOR-PEDAGOGO E A POÉTICA DA DIREÇÃO TEATRAL</i>	65
<b>2.1. Os desdobramentos da direção teatral ao longo do tempo</b>	67
<b>2.2. O teatro moderno e os alicerces da direção teatral</b>	73
<b>2.3. As funções do diretor</b>	80
<b>2.4. O diretor-pedagogo</b>	85
<b>2.5. A poética da direção teatral</b>	90
<i>CAPÍTULO 3</i>	
<i>PEDAGOGIA DA DIREÇÃO TEATRAL</i>	95
<b>3.1. Pode-se ensinar direção?</b>	97
<b>3.2. Diálogo sobre a direção teatral</b>	105
<b>3.3. O diretor-pedagogo e a pedagogia da autonomia</b>	111
<b>3.4. A poética da pedagogia teatral</b>	116
<i>CONSIDERAÇÕES FINAIS: LENDO OS RASTROS</i>	125

<i>REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA</i>	137
<i>ANEXO 1 - PROGRAMAS DOS ESPETÁCULOS</i>	145
<i>ANEXO 2 - TEXTO DO ESPETÁCULO CAROLINAS</i>	157

## INTRODUÇÃO

### COMO SE CHEGA A SER O QUE SE É?

*Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos.*  
(FREIRE, 1996, p. 32)

## INTRODUÇÃO

### COMO SE CHEGA A SER O QUE SE É?<sup>1</sup>

Como cheguei a ser o que sou hoje? Neste momento, a opção mais verdadeira para esta resposta encontra-se no meu percurso, e para tanto não me resta outra alternativa a não ser olhar para trás e tentar ler os meus rastros.

Seguindo minhas próprias pistas, deparei-me com algo mal resolvido, com uma inquietude que necessitava ser investigada: Será que é possível estabelecer um modelo referencial que possa ser utilizado como base na condução de um processo criativo?

Compreendendo minha trajetória dentro do universo teatral e buscando amparo em minha prática artística, quando me lanço esta pergunta, não há como desvincular a resposta da figura do diretor, do ator e do pedagogo.

Segundo Maria Osipovna Knébel, discípula de Stanislavski e Dantchenko: “El director debe ser un ator excelente” (1991, p. 27). Um diretor só poderá conduzir um ator pelos intrincados caminhos da criação quando ele tiver a dimensão do que acontece nas profundezas da alma de um ator.

Para ela: “El director que no haya pasado por la escuela de actuación, que no haya comprobado las leyes de la creación consigo mismo, experimentado errores e logros, le será muy difícil trabajar com los actores” (1991, p. 27-28).

---

<sup>1</sup> O título desta *Introdução* vem fazer referência ao primeiro capítulo do livro *Pedagogia Profana* (2006) de Jorge Larrosa.

Considerando que toda regra traz suas brechas e que há no cenário teatral contemporâneo diretores que não chegaram a ter uma formação de ator, ainda assim, esta afirmação de Knébel faz muito sentido. Boa parte dos diretores contemporâneos já teve experiências como ator e/ou realizou cursos com os grandes mestres do teatro nacional e internacional.

No caso do autor desta tese, a afirmação de Knébel é muito pertinente. Antes de começar a tatear e conhecer os excitantes caminhos da direção teatral, a base de minha formação foi o trabalho de ator.

O teatro apresentou-se para mim aos 06 anos de idade, quando numa atividade da pré-escola a professora colocou em minhas mãos uma dupla de fantoches. Neste momento uma turma inteira de alunos parou para me ouvir contar uma história muito simples, inventada por um impulso criativo.

Aos poucos me vi fazendo uma série de apresentações em eventos festivos e reuniões de pais. E alguns anos mais tarde, nas aulas de educação artística e língua portuguesa, eu pude continuar experimentando o universo teatral, agora não mais manipulando um fantoche, mas assumindo o papel de ator.

Com o passar do tempo esta atividade tornou-se uma constante em meu dia-a-dia: nos eventos escolares, nas festividades religiosas, semana do meio ambiente, casamentos caipiras, encenação da Paixão de Cristo etc..

Em 1994, decidi que queria aprender mais e fui procurar o Núcleo de Artes Cênicas do SESI de Rio Claro, lá me deparei com jogos, exercícios de improvisação e técnicas de relaxamento. Depois de certo tempo comecei a participar de alguns espetáculos, e eis que em 1997 decido prestar vestibular para Artes Cênicas.

A princípio esta descrição pode parecer comum para alguém que escolhe enveredar pelo universo do teatro, não fosse o olhar crítico e atento que sempre manifestei durante todo meu percurso, sempre me interessou de veras este processo de transformação que acontece com o ator.

Em 1998, já cursando Graduação em Artes Cênicas na Unicamp, uma de nossas professoras, Joana Lopes, nos pediu para ler o livro: *Pega Teatro* (1989), de sua autoria, e neste, pude identificar todas as fases pelas quais eu havia passado antes de chegar ali. Foi como se eu já as conhecesse, já as tivesse vivenciado, porém, não tinha conhecimento das nomenclaturas: fase do *fundo de quintal*, do *faz de conta*, da *intenção de realismo*, entre outras. Todas estas identificadas dentro do jogo dramático espontâneo, fenômeno recorrente no processo de aprendizado humano, daí a transformação do indivíduo.

De acordo com Joana Lopes:

No exercício dramático, a metamorfose como fenômeno básico requer um crescimento da capacidade de abstração, conceituação e descentralização individual, ou seja, um crescimento em direção à comunicação. Diríamos que quanto mais o indivíduo se distancia das evoluções em torno do seu umbigo, mas aumenta o seu raio de ação e de sua interferência. Será a metamorfose o sinal deflagrador de cada fase que percebemos no jogo dramático espontâneo, pois é a partir da capacidade de imitar e da capacidade de fazê-lo que o nosso atuante transmitirá a sua relação com o mundo mais próximo e mais longínquo (1989, p. 62).

Compreendi assim, que o percurso galgado por mim até então, não fez somente parte do meu processo de aprendizagem artístico como também humano. Porém, uma dúvida ainda perdurava: se todos nós em dado momento passamos por estas fases (somos atuantes), então todos nós teríamos condições de sermos profissionais do teatro?

Sim e não, sim, porque teatro e vida social trabalham juntos, cooperando um com o outro; ora complementando-se e ora dissociando-se, sempre favorecendo o crescimento do indivíduo. E não, porque em dado momento, realidade e ficção deixam de habitar o mesmo plano, e o universo artístico desprende-se do cotidiano. Neste momento há de se tomar uma decisão e poucos assumem o risco da profissão: “Somos todos atuantes, alguns serão atores de profissão” (LOPES, 1989, p. 57).

Parece uma via de mão dupla, onde o teatro influencia a vida e a vida influencia o teatro. E talvez este seja o grande diferencial da arte teatral: a constante troca com a realidade, com a vida.

O fato é que o teatro transformou minha realidade, tornou-se minha profissão e me ajudou ver o mundo com um olhar de quem desconfia do que vê, e com a curiosidade de enxergar o que está por trás da aparência. Parte desta transformação é analisada em minha dissertação de mestrado<sup>2</sup>, pesquisa que contribuiu significativamente para o meu amadurecimento artístico e me impulsionou a fazer o doutorado.

E retomando um pouco das referências de meu mestrado, destaco a seguir um poema de Bertolt Brecht:

#### NADA É IMPOSSÍVEL DE MUDAR

Desconfiai do mais trivial,  
na aparência singelo.  
E examinai, sobretudo, o que parece habitual.  
Suplicamos expressamente:  
não aceiteis o que é de hábito  
como coisa natural,

---

<sup>2</sup> HADERCHPEK, Robson Carlos. *O Teatro do dia-a-dia interpretado à luz do gestus brechtiano: “Pixei e saí correndo pau no cu de quem tá lendo”*. Campinas: Unicamp, 2005. Orientação: Prof. Dr. Marcio Aurélio Pires de Almeida.

pois em tempo de desordem sangrenta,  
de confusão organizada,  
de arbitrariedade consciente,  
de humanidade desumanizada,  
nada deve parecer natural  
nada deve parecer impossível de mudar. (BRECHT, 1977, p. 45)

No texto acima Brecht faz-nos refletir sobre duas questões fundamentais, que estão presentes tanto na vida como também na essência da arte teatral: a aparência e a metamorfose. Se nos habituamos com a aparência, com aquilo que se apresenta diante de nós, jamais conseguiremos compreender o processo de transformação que está por trás dela. E se não conseguirmos compreender o processo gerador, conseqüentemente não conseguiremos enxergar as possibilidades de transformação que ainda estão por vir.

Assumo que desde a época da Graduação em Artes Cênicas, o que mais me despertava interesse não eram os resultados (as aparências), mas sim os percursos. É evidente que os resultados são parte dos processos, e, portanto, são muito importantes na compreensão do todo, todavia, não conseguia colocá-los em primeiro plano. Talvez, porque sempre aprendêssemos mais com os processos.

Durante as aulas, juntamente com a apreensão dos conteúdos transmitidos pelos professores, minha percepção buscava também abarcar o “como”, ou seja, a maneira como este conteúdo era passado. Enquanto era trabalhado como ator meu olhar atentava muito para os procedimentos, a didática e a forma como cada professor trabalhava seus atores.

A princípio esta percepção não era tão clara, mas quando ainda cursando a graduação, me vi realizando um estágio na cidade de Americana (1999), onde tive que conduzir grupos de crianças, adolescentes e adultos num curso de teatro oferecido pela Secretaria de Promoção Social, isto começou a se tornar mais evidente.

Percebi que no decorrer do estágio, estava me apropriando de procedimentos e técnicas passadas por meus professores, e não somente reproduzindo-as, mas adaptando-as às necessidades daquela realidade, pois a maior parte das pessoas que frequentava àqueles cursos não tinha a pretensão de ser profissional.

Neste momento, ocorre-me outro exemplo de Maria Knébel. Nos relatos de seu livro: *Poética de la Pedagogía Teatral* (1991) ela nos fala da importância dos ensinamentos de Konstantin Stanislavski, Nemirovich-Dantchenco, Michael Tchekov e Alexei Dimitrievich Popov, e o quanto isto influenciou seu olhar sobre o teatro e sua prática docente. Tal como Knébel também reconheço que aprendi muito com meus mestres, e me apropriei não somente de seus exercícios, como também de algumas de suas propostas pedagógicas.

Desde que comecei a dar aulas de teatro, meu olhar sobre o trabalho do ator começou a ser redimensionado. Com isso, comecei a investigar mais profundamente a função do ator dentro de um processo criativo, e Jean Duvignaud vem ajudar-nos a refletir sobre esta questão:

Intercessor entre o mundo da tragédia e a experiência das novas classes ávidas de poder, mestre dos divertimentos dos príncipes e dos prazeres dos reis, servidor incondicional dos públicos, modelo de paixões comunicáveis mas longínquas, ídolo voluntariamente complacente, oficiante de uma arte adaptada às proporções da existência cotidiana, criatura de uma participação ativa que realiza uma fusão das consciências – o comediante muda de papel com os tipos de sociedade. E não mudam somente o seu papel e a sua função, mas muda também a substância humana (1972, p. 182).

Com esta colocação Duvignaud, nos faz perceber a dinâmica de transformação que o ator sofreu e sofre ao longo do tempo e das sociedades. E mais do que isso faz-nos atentar

para a questão da “substância humana”: cada ator é fruto de um processo histórico e social, é um ser único, alguém que dialoga com a sua realidade e com as referências que foram construídas ao longo de suas experiências de vida.

Quando comecei a dar aulas de teatro, uma de minhas maiores preocupações foi a de tentar compreender o universo dos atores, do grupo e das pessoas com as quais estaria trabalhando, assim poderia estabelecer um diálogo mais consistente com meus interlocutores. E isso de certa forma parecia-me muito natural, pois como ator, eram nítidas para mim as angústias, as dúvidas e os problemas encontrados no decorrer dos processos.

Entretanto, muitas vezes as pessoas que chegavam até mim já haviam feito outros cursos de teatro, e quase sempre me abordavam esperando indicações generalizadas e subjetivas, o que me deixava um pouco apreensivo.

É sabido que há professores e diretores - em sua maioria amadores - que não buscam um conhecimento aprofundado da arte teatral e que na maior parte das vezes acreditam que o “talento” e a “inspiração” vão guiá-los para todo o sempre. Neste caso, não se pode esperar indicações muito concretas acerca de técnicas e procedimentos pertinentes ao trabalho ator.

Tal como nos lembra Manfred Wekwerth é comum que ouçamos destes profissionais amadores comentários como: “Mais expressão! Mais intensidade! Mais sentimento! Mais sentido! Não coma o final de frase!” (1997, p. 37).

Não podemos esperar que tais comentários possam nortear verdadeiramente o trabalho de um ator. Na maior parte das vezes, atitudes como esta, surtem um efeito contrário, e no lugar de ajudar o ator, acabam deixando-o mais perdido ainda.

Várias vezes, dentro de minhas experiências profissionais, atuando como professor de teatro em Escolas, Centros Culturais, Cursos Técnicos e em Cursos de Nível Superior, tive a oportunidade de conhecer profissionais que utilizavam deste excesso de subjetivismo para com os alunos.

É importante salientar que a subjetividade está presente no teatro e na arte de um modo geral, mas guardo comigo o ensinamento do Prof. Dr. Marcio Aurélio Pires de Almeida, que sempre me dizia: “Para se atingir o ápice da subjetividade poética, é necessário o máximo da objetividade retórica<sup>3</sup>”.

Esta frase, que tantas vezes ouvi meu orientador repetir, traz em si um grande conhecimento, pois se nós artistas que lidamos com a ficção, não tivermos o conhecimento da técnica, dos procedimentos e do conteúdo sobre o qual trabalhamos, não teremos domínio do nosso meio de produção, ou seja, do nosso ofício. É tal como um escultor que imagina sua obra de arte, mas que não sabe manusear o cinzel e o formão que serão utilizados para esculpir a madeira. Com isso, sua escultura viverá para sempre num plano metafísico, e nunca existirá realmente.

---

<sup>3</sup> A palavra “retórica” aqui é usada no seu sentido mais abrangente; esta retórica a que nos referimos diz respeito ao argumento, ao discurso artístico que é articulado em cena em sua forma mais concreta: corpo, voz e sentido.

Fatos como este, citados anteriormente e vivenciados muitas vezes na realidade teatral contemporânea, geraram ao longo de dez anos de prática docente uma inquietação artístico-pedagógica muito grande, inquietação esta que desencadeou a presente pesquisa.

Muitas vezes questionei-me a respeito de alguns conceitos distorcidos que vi determinados professores transmitirem aos seus alunos. Contudo, não vislumbrava uma forma plausível de interferir, mesmo porque, cada qual tem uma forma de pensar, de agir e de receber críticas. E apesar de possuir certo conhecimento, sempre acreditei que cada qual possa aprender com seus erros.

Porém, esta inquietação só começou a se dissipar quando percebi que o caminho para encontrar as respostas que tanto almejo não está relacionado em princípio com o trabalho do ator, mas sim com o trabalho do diretor. Ou melhor, com o trabalho do *diretor-pedagogo*, com aquele que conduz o ator, que conduz seus processos e que é responsável em grande parte pela perpetuação de conceitos e princípios inerentes à arte teatral.

A maior parte dos equívocos advém da falta de conhecimento e de trato de alguns diretores para com os grupos os quais estes desenvolvem seus trabalhos. Uma coisa é administrar os fundamentos teatrais levando-se em conta a maturidade do grupo, outra, é omitir e/ou deturpar informações importantes, e isso muitas vezes inviabiliza um processo.

A figura do ator - apesar de ser diferente dentro de cada período, de cada sociedade e de ter exigências específicas dentro de cada linguagem - sempre responderá pela função de ator e pela concretização da cena. E pela própria natureza da profissão, o ator é um ser que se manifesta curioso e sedento de conhecimento. Portanto, cabe ao diretor alimentar, orientar e estimular o ator em suas buscas, mas de forma objetiva, de forma que este

encontre respaldo para suas questões. Caso contrário, o risco de se cair em generalizações que reproduzem o “senso comum” é muito grande. Daí vem à tona novamente a minha questão: Será que podemos estabelecer um modelo referencial que possa ser utilizado como base na condução de um processo criativo?

Durante minha graduação não tivemos nenhuma disciplina de direção, mesmo porque o curso da Unicamp é voltado para formação de atores. No entanto fui dirigido por vários profissionais e participei de diversos processos.

Aprendi muito nos anos de graduação e mestrado, aprendi com meus mestres e professores, com meus colegas, e aprendi muito também em minhas pesquisas de Iniciação Científica.

Todo este aprendizado serviu de base para o aprendizado da vida e a realidade da profissão. E em vista da realidade da profissão, muitas vezes meu trabalho de ator teve que dividir espaço com meu trabalho de diretor, de professor, de iluminador, de cenógrafo etc..

E foi assim, na prática da profissão que comecei a investigar os fundamentos da direção teatral. Foi dirigindo, pensando, me questionando e indo atrás de informação que comecei a me tornar um diretor.

A prática me fez refletir sobre meus processos e me permitiu entender os meus percursos. Percursos que nem sempre são iguais no que diz respeito aos procedimentos, pois trabalhamos com diversas linguagens, diversas realidades e grupos ímpares de atores, mas que trazem algo em comum sim, algo que diz respeito à conduta, à forma de entender, analisar e propor as soluções para as questões emergentes do trabalho. A este algo chamo

de *poética*, e é sobre os fundamentos e princípios desta *poética* que buscarei refletir ao longo desta tese.

E reitero que esta pesquisa não surgiu ao acaso, ela é fruto justamente de uma necessidade de dialogar com a arte da direção teatral. Diálogo este que se faz presente em minha *práxis* artística e pedagógica.

Desde 1999 quando comecei dar aulas de teatro e dirigir processos, foram mais de trinta espetáculos, alguns de caráter profissional e outros de caráter pedagógico.

No entanto, foi em 2006, quando comecei a lecionar o conteúdo da disciplina de *Direção* no Curso de Graduação em Artes Cênicas do Centro Universitário Barão de Mauá - Ribeirão Preto, que fui obrigado a me questionar mais profundamente acerca do trabalho do diretor. O propósito da disciplina de *Direção*<sup>4</sup> é permitir aos alunos-atores uma reflexão dialética sobre o papel do ator dentro do processo criativo, e para tanto eles precisam desenvolver um projeto de direção, assumindo temporariamente (durante um ano) a função de diretores. Neste período, discute-se a figura do diretor, adquirindo informações, refletindo sobre determinados conceitos e desenvolvendo experimentos práticos. Nesta empreitada, muitas dúvidas emergiram e muitos questionamentos foram feitos, alguns deles aproveitados no corpo deste trabalho e outros aplicados na prática.

Cabe, no entanto, refletirmos sobre esta prática que deve considerar as particularidades de cada processo e de cada trabalho.

---

<sup>4</sup> A disciplina de *Direção* é parte integrante do Projeto Pedagógico do Curso de Artes Cênicas proposto originalmente pelo Prof. Dr. Amilton Monteiro de Oliveira, que exerceu a coordenação do curso de 1998 a 2007.

E talvez este seja um dos motivos pelos quais até o presente momento não se tenha criado um modelo eficiente e seguro de como se deve conduzir um processo criativo. Primeiramente, porque não existe um modelo que possa ser aplicado indiscriminadamente em todas as ocasiões. Cada processo é único e cada período histórico traz determinados conceitos, costumes e fundamentos importantes, que não seriam considerados em outro contexto, em outra época.

Hoje, como vivemos num momento de intensa produção cultural e de grande diversidade fica ainda mais difícil estabelecer um parâmetro que sirva a todos. E como esta diversidade nos faz considerar as particularidades, isso nos permite perceber que os parâmetros mudam a cada instante e variam de caso para caso; e daqui a alguns anos, esta reflexão que estamos propondo hoje poderá ser suprimida em função de algo ainda mais recente.

Jorge Larrosa, professor do Departamento de Teoria e História da Educação da Universidade de Barcelona e autor do livro: *Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas* (2006) recorre a Nietzsche para nos fazer uma provocação:

Nietzsche sabia muito bem que não se pode fixar um método seguro nem uma vida direta para chegar à verdade sobre si mesmo: não há um caminho traçado de antemão que bastasse segui-lo, sem desviar-se, para se chegar a ser o que se é. O itinerário que leve a um “si mesmo” está para ser inventado, de uma maneira sempre singular, e não se pode evitar nem as incertezas nem os desvios sinuosos. (2006, p.09).

Mediante tal colocação, cabe justificar que esta pesquisa não pretende estabelecer um modelo rígido e inflexível, nosso intuito é verificar as possibilidades de condução de

um processo criativo e eleger princípios que possam se adequar às necessidades de outros trabalhos, que possam ser redimensionados em função de um “fazer artístico” contemporâneo, vivo e pulsante, tornando-se uma mola propulsora para futuras pesquisas.

Por isso propomo-nos a refletir sobre a *poética da direção teatral*. E não buscamos enumerar e elencar a ordem de prioridade dos elementos constitutivos desta *poética*, tais princípios estão diluídos ao longo deste texto, contidos em algumas reflexões e circunstanciados dentro de experiências concretas. Tudo isso para que não se corra o risco e a obrigatoriedade de seguirmos um modelo fixo, um receituário.

No auge desta pesquisa, após me deparar com os desdobramentos do tema a ser examinado e estabelecer o fio condutor do trabalho me vi numa encruzilhada: seguir um modelo científico pré-determinado ou buscar um discurso alternativo que encontrasse respaldo em meus anseios artístico-pedagógicos? Será que optar por um é negar o outro?

Na tentativa de responder a estas perguntas, acabei me deparando comigo mesmo, e na dialética vivenciada entre os dois caminhos, decidi me debruçar sobre minhas experiências e ver onde elas me levavam. Foi então, que pude me reencontrar como artista e como pedagogo e cabe mencionar que um dos principais responsáveis por esse reencontro foi o livro *Pedagogia Profana* (2006) de Jorge Larrosa.

E respondendo à pergunta lançada no título desta *Introdução*: “como se chega a ser o que se é?”. No momento, posso dizer que sou o resultado de minhas vivências, experiências e in experiências, pois o que não sei também faz parte de mim, e na busca contínua pelo que ainda não sou, venho propor este trabalho, que está organizado da seguinte maneira:

No CAPÍTULO 1 – *Caminhos da Direção Teatral* – venho expor os percursos de três montagens teatrais dirigidas por mim no ano de 2007: *Alice Nonsense*, *Carolinas* e *A Terceira Margem do Rio*. A partir do relato destas experiências, começo a situar o leitor dentro do referencial da *poética da direção teatral*. Neste capítulo, vários conceitos permeiam a experiência da cena teatral, no entanto, somente no CAPÍTULO 2 – *O diretor-pedagogo e a poética da direção teatral* – eles serão esmiuçados. Por isso, para aqueles que preferirem começar pelos conceitos, há a opção de iniciar a leitura desta tese pelo segundo capítulo. Mas, para aqueles que preferirem primeiramente “mergulhar na toca de um coelho”, “num quarto de despejo” ou na busca de uma “terceira margem do rio”, recomenda-se iniciar a leitura pelo CAPÍTULO 1.

O CAPÍTULO 3 – *Pedagogia da Direção Teatral* – propõe uma reflexão sobre a prática do diretor-pedagogo, ou seja, do ensino do teatro. Neste capítulo partilho algumas experiências adquiridas na disciplina de *Direção*, do Curso de Artes Cênicas no qual leciono.

E por fim, nas CONSIDERAÇÕES FINAIS – *Lendo os Rastros* – busco olhar para trás e analisar o meu percurso, identificando a poética da minha direção teatral e os desdobramentos desta caminhada.

## CAPÍTULO 1

# CAMINHOS DA DIREÇÃO TEATRAL

*Mas, então, ao menos, que no artigo da morte, peguem em mim, e me depositem numa canoinha de nada, nessa água, que não pára, de longas beiras: e, eu, rio abaixo, rio a fora, rio a dentro – o rio. (ROSA, 1968, p. 85).*

## CAPÍTULO 1

### CAMINHOS DA DIREÇÃO TEATRAL

#### 1.1. A arte de conduzir processos

A tendência de um processo criativo voltado para a formação do ator é a imperfeição, mas talvez esta seja mais reveladora e mais interessante para o artista do que a dita perfeição, pois o imperfeito abre espaço para as dúvidas, para o erro e para o registro de um percurso, que deixa os rastros para serem seguidos e para serem desvendados.

Segundo Larrosa:

A idéia humanista de formação, articulada conceitualmente como compreensão romântica da experiência estética, desenvolve justamente este processo aberto em que através da relação com as formas mais nobres, fecundas e belas da tradição cultural alguém é levado até si mesmo. A novela de formação, que é a sua articulação narrativa, conta a própria constituição do herói através das experiências de uma viagem que ao se voltar sobre si mesmo, conforma sua sensibilidade e seu caráter, sua maneira de ser e de interpretar o mundo. Assim, a viagem externa se enlaça com a viagem interior, com a própria formação da consciência, da sensibilidade e do caráter do viajante. (2006, p.53).

Quando me proponho a refletir sobre a prática do diretor-pedagogo, estou abrindo uma brecha para que meu interlocutor veja através de minhas experiências –meus tropeços e meus acertos – alguns princípios que norteiam aquilo que chamo de *poética da direção teatral*.

E assim, lanço um dos primeiros princípios desta *poética*: permitir que os indivíduos envolvidos dentro de um processo artístico-pedagógico possam encontrar através da

experiência estética o seu próprio percurso, embarcando numa viagem de intensas angústias, questionamentos e descobertas.

É fato que muitas vezes esta viagem é dolorosa, e que muitos desafios precisarão ser enfrentados para se chegar em terra firme novamente. Mas com certeza, após a aventura, todos aqueles que realmente se lançarem ao mar serão indivíduos mais próximos de si mesmos, tal como Odisseu na viagem homérica.

Por isso, reafirmo que a riqueza de um processo criativo está justamente na sua imperfeição, na busca pelas dúvidas e na tentativa de encontrar as respostas. Na medida em que trabalhamos com a imperfeição, vislumbramos a possibilidade da transformação, e isso faz com que o processo se renove a cada instante, tornando-se genuíno e provocador.

Ainda falando em viagem, podemos citar um exemplo utilizado por Paulo Freire – outro nome de fundamental importância dentro desta pesquisa – a fim de expor os saberes necessários à arte de velejar:

A prática de velejar coloca a necessidade de saberes fundantes como o domínio do barco, das partes que o compõem e da função de cada uma delas, como o conhecimento dos ventos, de sua força, de sua direção, os ventos e as velas, a posição das velas, o papel do motor e da combinação entre motor e velas. Na prática de velejar se confirmam, se modificam ou se ampliam esses saberes. (1996, p. 22).

Desta maneira, enxergando o diretor-pedagogo como o condutor deste barco, podemos entender melhor o percurso de um processo criativo, que tende a ser tão revelador para os atores quanto para o diretor.

Para isso, basta que este diretor esteja atento às necessidades desse navegar. Tal como o barco que é levado pelo vento que sopra inconstante, o processo também pode

soprar para outra direção, por isso é importante que este diretor considere as particularidades de sua tripulação e dos fenômenos climáticos que poderá enfrentar ao longo da viagem.

Por exemplo, é imprescindível que ele conheça os seus marujos, que ele saiba por que tipo de mar eles já navegaram, o tipo de conhecimento que eles têm sobre a arte da navegação e quais deles nunca foram para alto mar. Numa tripulação às vezes pode-se ter um grupo muito heterogêneo.

Por isso, o diretor precisa perceber o grupo e delegar funções de acordo com as habilidades de cada tripulante; muitas vezes deve atuar ensinando uma função e propondo desafios. O diretor-pedagogo deve ainda estar atento para as evidências, deve saber lê-las e rastreá-las. Desta forma ele pode prever os caminhos do processo e agir alterando o rumo do barco, virando o leme e dialogando com o vento.

Como já mencionado anteriormente, cada processo é genuíno e saber conduzi-lo é uma arte. Da mesma forma que o capitão de um barco precisa estar atento às necessidades de uma boa navegação, o diretor-pedagogo também deve saber ler os sinais do tempo e encontrar a direção seguindo as bússolas da percepção, utilizando seu conhecimento técnico, seu conhecimento empírico e seu *saber sensível*<sup>5</sup>.

A grande diferença entre um diretor-pedagogo e um capitão é que, como o primeiro tende a valorizar o processo, nunca se pode ter certeza do lugar onde a viagem vai terminar ou em que porto vai ancorar. Já o capitão, este tem um porto a ser alcançado. Mas, ambos vão estudar seus planos de navegação e idealizar um percurso.

---

<sup>5</sup> O termo “saber sensível” é utilizado por João Francisco Duarte Jr. em seu livro: *O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível* (2001). O citado autor é professor do curso de pós-graduação do Instituto de Artes da Unicamp.

Assim, o que se propõe dentro de um processo criativo é que ele seja estimulante e que o percurso seja uma descoberta para o grupo e também para o diretor; e que o diretor possa se colocar no trabalho juntamente com os atores; que todos possam aprender com erros e acertos.

Em função disso, decidi começar este trabalho, descrevendo e analisando três processos criativos dirigidos por mim no ano de 2007: *Carolinas*, *Alice Nonsense* e *A Terceira Margem do Rio*.

## **1.2. Três barcos, três rotas e um capitão.**

A escolha destes três trabalhos advém do fato de que eles localizam-se dentro da mesma perspectiva temporal, pois aconteceram no momento de consolidação de um pensamento artístico, e podem ser analisados como fruto do mesmo, com base num recorte histórico.

Os três processos apresentam características distintas, mas foram criados tomando como base os mesmos princípios: os da *poética da direção teatral*. Antes da sistematização destes princípios dirigi e conduzi mais de trinta processos criativos, porém, enquanto refletia acerca deste tema percebi que muitos dos conceitos que venho estudando já se faziam presentes em minha prática artística. Entretanto, agora posso me apropriar deles com maior clareza.

Antes de começar a desenvolver uma análise comparativa entre os processos de construção dos espetáculos: *Carolinas*, *Alice Nonsense* e *A Terceira Margem do Rio*, falarei sucintamente um pouco sobre a natureza de cada trabalho.

O primeiro deles: *Carolinas*, que estreou oficialmente em março de 2007, foi construído a partir de uma pesquisa sobre a vida da escritora e catadora de papel: Carolina Maria de Jesus. A montagem foi realizada com a *Vidraça Cia. de Teatro*<sup>6</sup>, grupo de teatro amador com o qual trabalho desde 2004 na cidade de Mogi Mirim.

O trabalho seguinte: *Alice Nonsense* foi o espetáculo de formatura dos alunos do Curso de Graduação em Artes Cênicas do Centro Universitário Barão de Mauá – Ribeirão Preto. A peça foi criada utilizando como base a obra literária *Alice no País das Maravilhas*, do inglês Lewis Carroll e estreou em novembro de 2007.

Já *A Terceira Margem do Rio*, foi fruto de um processo desenvolvido no Curso Livre de Teatro de Campinas, que acontece desde 2003 em Barão Geraldo. O conto de Guimarães Rosa foi montado na íntegra com os alunos da turma de 2007 e estreou em dezembro do mesmo ano.

Em sendo assim, nosso objeto de pesquisa será estudado em três processos de naturezas distintas: *Carolinas*, grupo de teatro amador; *Alice Nonsense*, turma de formandos do Curso Graduação em Artes Cênicas; e *A Terceira Margem do Rio*, curso livre de teatro, permitindo com isso que os princípios da *poética da direção teatral* sejam identificados na prática teatral independentemente da natureza do processo.

Para iniciar nossa reflexão, traçaremos o perfil de cada um dos grupos citados nesta análise:

Os atores da *Vidraça Cia. de Teatro* de Mogi Mirim, com o os quais montei o espetáculo *Carolinas* vêm de uma realidade simples e há cinco anos se dispuseram a fazer

---

<sup>6</sup> A *Vidraça Cia. de Teatro*, é um grupo de teatro amador criado por mim na cidade de Mogi Mirim, após minha saída do Centro Cultural. O grupo existe oficialmente desde 2004 e foi parte integrante de minha pesquisa de Mestrado, atuando no espetáculo: “Pixei e saí correndo pau no cú de quem tá lendo...”.

um mergulho no universo do teatro, o que lhes proporcionou uma série de novas experiências. A Cia. atualmente é composta de cinco integrantes: um homem e quatro mulheres, e destes, três são negros. O grupo é bastante heterogêneo no que diz respeito às atividades que desenvolvem, temos: uma varredora de rua, uma funcionária pública, uma operária de fábrica, uma babá e um rapaz, que devido à influência do universo teatral, hoje trabalha como arte-educador numa instituição em Mogi Mirim.

O grupo vem passando por um processo de amadurecimento e tem trilhado um caminho consistente dentro das perspectivas oferecidas a um grupo de teatro amador. Em novembro de 2006 foi premido com PAC (Programa de Ação Cultural do Governo do Estado de São Paulo), e foi com esse apoio que o espetáculo *Carolinas* pôde estreiar e circular.

A realidade dos atores do espetáculo *Alice Nonsense* já se revela de modo distinto. Os atores eram todos estudantes de teatro, que estavam no último ano do curso de graduação, e que viviam a expectativa da sua montagem de formatura. O grupo era composto de dez atores: dois homens e oito mulheres, todos jovens, cheios de sonhos e receosos com relação ao mercado de trabalho. Apesar das características comuns, algumas diferenças sócio-culturais marcavam fortemente a turma: alguns trabalhavam de dia para pagar os estudos e faziam faculdade à noite, outros contavam com a ajuda financeira dos pais que eram de outra cidade, e havia aqueles que não precisavam se preocupar tanto com as questões financeiras, pois eram totalmente subsidiados pela família que residia em Ribeirão Preto e arcava com todos os gastos. Além dessa questão econômica, outro fator que os diferenciava eram as aptidões físicas e as escolhas ideológicas.

Por último, temos os atores do espetáculo *A Terceira Margem do Rio*: pessoas que procuraram o Curso Livre para fazerem teatro e que se dispuseram a experienciar algo novo. Um grupo eclético, mas muito coeso no que dizia respeito às questões práticas, e todos respeitando as particularidades do outro, se permitiam o diálogo, a experimentação e proposição cênica. Um grupo que aparentemente seria muito difícil de ser conduzido pelas divergências ideológicas, pelas escolhas profissionais de seus integrantes e pela diferença de faixa etária, mas que se mostrou maduro para lidar com a pluralidade.

Consideradas, as particularidades de cada grupo, descreverei agora separadamente os três processos fazendo uma análise pontual e discorrendo um pouco sobre as escolhas de cada projeto.

Iniciarei minha análise falando sobre o processo criativo do espetáculo *Alice Nonsense*, espetáculo este que nitidamente teve como foco o trabalho de formação de ator. Depois falarei sobre o processo de montagem do espetáculo *Carolinas*, grupo que dirijo há cinco anos, e fecharei discorrendo sobre a montagem do curso Livre de Teatro de Campinas: *A Terceira Margem do Rio*.

### **1.3. *Alice Nonsense*: um pretexto para trabalhar o ator**

Partindo do pressuposto de que por trás da encenação de um texto pode haver uma grande proposta pedagógica, nos lançamos numa experiência semelhante dentro da encenação do espetáculo *Alice Nonsense*.

Maria Thais Lima Santos em sua tese de doutorado: *O Encenador como Pedagogo* (2002), já menciona esta possibilidade quando analisa os processos criativos de Meyerhold,

que por trás da encenação dos seus espetáculos evidenciava uma grande proposta pedagógica. Para ele o processo dos ensaios era pedagógico.

Respaldado por esta teoria, e pensando que a montagem de um espetáculo dentro de um curso de formação de atores tem uma função que não é puramente de ordem estética, mas de ordem artístico-pedagógica senti-me confortável ao conduzir o processo de montagem dos alunos do 4º ano do Centro Universitário Barão de Mauá.

Após estudar a turma em questão decidi apresentar aos alunos duas propostas: uma que seria realizada a partir de um texto dramático: *A Ópera do Malandro*, de Chico Buarque; e outra que seria realizada a partir de um texto não dramático: *Alice no país das Maravilhas* do inglês Lewis Carroll.

Inicialmente pedi aos alunos que escolhessem um trecho do primeiro texto e criassem uma cena, dias depois eles a apresentaram a mim. O mesmo foi feito com o segundo texto, e após uma semana de reflexões, entendi que seria mais interessante realizar uma montagem tomando por base o texto de Lewis Carroll.

Esta poderia ser apenas mais uma montagem acadêmica não fossem as razões que me levaram a escolher este texto. A princípio percebi que houve uma identificação maior dos alunos com *A Ópera do Malandro*, e foi também onde eles demonstraram maior facilidade. Entretanto, analisando o perfil da turma e pensando em contribuir para a formação dos mesmos, compreendi que seria mais desafiador trabalhar com a proposta que oferecesse maior dificuldade a eles: o texto não dramático.

Sem um texto pronto onde possa se apoiar, o ator aprende a experimentar as imagens contidas nas entrelinhas do mesmo e então acaba compreendendo a natureza da criação cênica com mais cuidado. O mesmo pode ser feito com o texto dramático, mas em

outra instância, o que já não era interessante neste caso. Por isso é importante diagnosticar o quanto o grupo já está habituado com os elementos da arte teatral, a fim de que possamos propor algo que realmente vá contribuir para o crescimento deste.

Ao longo dos três anos de curso poucas vezes eles haviam tido esta oportunidade, estavam acostumados a pegar um texto dramático pronto e fixá-lo sem explorar as possibilidades cênicas do mesmo. Guardadas as devidas proporções, eles acreditavam que isso era suficiente para que pudessem montar uma cena. No entanto, quando propus que trabalhassem em cima de um texto não dramático as dificuldades apareceram: eles se viram obrigados a pensar sobre a obra e a fazer escolhas. Eis que começaram a surgir as primeiras dúvidas: 1- *qual a ação dramática que conduz a narrativa?* 2- *que aspecto do texto seria importante ressaltar?* 3- *como transformar um texto não dramático em teatro?* 4- *como criar os textos e as ações das personagens?* 5- *que ponto de vista defender?* Questões como estas ficaram evidentes nas apresentações das cenas, e foram elas que me fizeram optar pelo texto *Alice no país das maravilhas*.

Em princípio, quem não conhece a obra de Lewis Carroll, poderia pensar que realizaríamos uma montagem de teatro infantil. Contudo, a obra do citado autor é muito mais complexa e profunda do que a adaptação simplória feita pela Disney. Na realidade o texto *Alice no país das maravilhas* e sua continuação *Alice através do espelho* são obras que trazem em si muitas discussões filosóficas e ideológicas. Em virtude disso, tivemos que entender o pensamento do autor, sua obra e o contexto histórico em que ela foi produzida, somente depois deste estudo, foi que começamos verdadeiramente a criar o espetáculo.

Alice, protagonista da narrativa da obra de Lewis Carroll é uma menina que sai correndo atrás de um coelho (objeto de desejo e curiosidade) e mergulha num mundo

desconhecido (o mundo das maravilhas), onde a lógica das coisas é completamente diferente daquela em que ela vive. A história de Alice, na realidade retrata um ritual de passagem: da infância para a puberdade, o fim de uma etapa para o início de outra, morte e renascimento, ação e transformação; onde os medos, as angústias e as dúvidas são os principais responsáveis pelo desenvolvimento da narrativa.

Tal como Alice, os atores envolvidos neste processo também vivenciaram um ritual de passagem: deixaram de ser alunos para se tornarem profissionais, e durante todo o ano de 2007 correram atrás do seu objeto desejo, aprendendo a lidar com uma “outra lógica” e enfrentando seus medos, angústias e desafios.

Mais do que simplesmente a montagem de um espetáculo, o processo de *Alice Nonsense* foi de cunho pedagógico, contudo, este não se esquivou de englobar questões artísticas. Questões que se relacionaram diretamente com a linguagem do espetáculo, com as técnicas vocais e corporais, e um princípio fundamental presente na obra de Carroll, e que norteou todo o trabalho cênico: o *nonsense*<sup>7</sup>, daí veio o nome do espetáculo.

Durante todo o processo pude refletir sobre o tema de minha pesquisa, os princípios edificantes da *poética da direção teatral*, no seu recorte mais contundente: a direção de um ator em seu processo de formação.

Diferentemente da direção de um espetáculo de cunho profissional, onde os personagens são distribuídos geralmente em função das habilidades e facilidades dos atores, num processo como este do espetáculo *Alice Nonsense*, onde a direção dos atores prioriza a

---

<sup>7</sup> Segundo Lúcia Kopschitz Xavier Bastos: “estabelecer o *nonsense* na verdade é ir contra o sentido rigoroso que pudesse talvez haver. É fazer desaparecer a coerência. Mas é, ao mesmo tempo, instituir uma outra ordem, uma outra coerência: a da brincadeira. Ou da transgressão. Mas essa outra ordem imita a primeira, reflete-a por um triz, desde sempre.” (2001, p.1)

questão pedagógica, essa distribuição levou em consideração as principais dificuldades de cada um.

Considerando este fator, propus aos atores que trabalhassem não a personagem que melhor se encaixava no seu perfil, mas sim um desafio, uma personagem onde eles pudessem “se trabalhar” e onde eles encontrariam espaço para poder crescer.

Apesar de já conhecer relativamente bem os alunos, pois já havia trabalhado com eles durante um ano na disciplina de *Direção*, senti a necessidade de conhecê-los ainda sob outra perspectiva, a de atores defendendo uma personagem. Foi então que sugeri a eles que escolhessem a personagem que gostariam de fazer e que me apresentassem uma cena de dois ou três minutos defendendo a mesma.

A maioria dos alunos escolheu uma personagem que lhe deixasse relativamente à vontade, ou seja, que se adequasse ao seu perfil. No entanto, tive algumas gratas surpresas ao perceber que alguns preferiram lançar-se num desafio.

Cabe mencionar que havia na turma uma aluna já desacreditada pelos professores e estigmatizada pelos alunos, que sempre foi vista como um caso perdido, e que estaria ali somente para fazer número. Esta aluna já havia sido reprovada na disciplina da Montagem duas vezes e seu histórico não contribuía para dar-lhe crédito diante da turma.

No início do processo, ainda na fase de preparação corporal, tivemos uma discussão exaltada pelo fato da citada aluna se recusar a fazer os exercícios. No entanto, após este incidente sua atitude mudou e aos poucos ela foi se permitindo vivenciar o processo. Quando pedi que os alunos apresentassem a cena defendendo a sua personagem, grande foi a minha surpresa ao ver que ela se mostrava disposta a mudar, a deixar de ser aquela “lagarta

escondida dentro do seu casulo” para transforma-se numa bela crisálida. A citada aluna propôs-se a fazer a personagem Alice.

Outra bela surpresa foi que a aluna mais tímida da turma resolveu defender a personagem da Rainha de Copas, uma das figuras mais fortes do livro *Alice no país das maravilhas*. Posteriormente ela me confessou que não acreditava que esta personagem seria dada a ela, mas diante da sua atitude e compreendendo o perfil da turma esta parecia ser uma alternativa interessante.

Ainda sobre a distribuição das personagens, me chamou muito a atenção o fato de uma das alunas mais desvoltas da turma ter optado por defender uma personagem tão simples como a Falsa Tartaruga. Vi também em sua atitude a proposição de um desafio. Para ela seria muito fácil defender a personagem Alice, mas esta preferiu trabalhar na contramão das suas aptidões físicas.

É fato que quando se trabalha dentro de um grupo o princípio fundamental é a busca do equilíbrio. Administrar escolhas, compreender dificuldades e considerar o potencial de cada aluno são essenciais, e caso não tenhamos êxito neste intento, o projeto todo pode desandar.

Para ilustrar a discussão, nas fotos a seguir podemos ver as três atrizes representando suas personagens: Alice, a Rainha de Copas e a Falsa Tartaruga:



Foto: *Alice*



Foto: *A Rainha de Copas na perna-de-pau ao lado do Rei*



Foto: *A Falsa Tartaruga*

Passei dias pensando em como finalizar este trabalho de distribuição de personagem. Fiquei inseguro, pois queria dar espaço para que todos pudessem se trabalhar, porém, também precisava pensar na sustentabilidade da proposta. Este é um momento

delicado do processo, pois envolve uma questão de ego. Se as escolhas não forem bem justificadas os alunos podem se desestimular com o trabalho.

E pensando nisso, tentei usar um critério baseado em: 1- a vontade pessoal de cada ator; 2- o quanto aquela personagem poderia contribuir para o seu crescimento artístico; 3- a busca de um equilíbrio no conjunto; 4- a adequação das personagens ao número de atores.

Edwin Wilson, estudioso norte-americano, autor dos livros: *Living Theater: A History* (1994) e *The Theater Experience*<sup>8</sup> (1976), vem nos falar sobre um procedimento usual na seleção do elenco: “A adequação é um elemento chave na distribuição de papéis. Se o personagem descrito no texto é fleumático ou preguiçoso, o diretor procura um ator que seja capaz de agir dessa maneira.” (1979, p.04).

A palavra *casting* é um termo inglês que vem de “fundir um molde”, ou seja, ajustar o ator ao papel. No teatro profissional, e até no cinema, costuma-se buscar um ator que se encaixe no perfil de determinada personagem, porém, dentro de uma perspectiva pedagógica, esta pode não ser a melhor alternativa.

Fazendo um recorte histórico, podemos recordar dos tempos da *Commedia dell'arte* onde os atores se especializavam numa determinada personagem (numa máscara, num tipo). Na época de Shakespeare e Molière, havia atores que também se especializavam em fazer um determinado tipo de personagem. E até no teatro oriental é comum que o ator passe a vida inteira estudando determinado papel. Porém, é preciso diferenciar o estudo de uma vida inteira, do estudo que se faz no processo de criação de um espetáculo.

---

<sup>8</sup> O texto “O Diretor”, cujo trecho é citado na seqüência, foi extraído deste livro: *The Theater Experience* (1976) e traduzido por Carminha Lyra em 1979 - publicação na Revista *Cadernos de Teatro*, nº 81.

E considerando as particularidades do teatro contemporâneo, é mais prático que o diretor escolha um ator que se encaixe, ou que esteja acostumado a fazer personagens com determinado perfil. Entretanto, quando o que está em voga é a questão pedagógica e a formação do ator, nem sempre o mais prático é o mais interessante. Às vezes é preciso lançar um desafio ao ator, para que ele possa se exercitar e direcionar suas habilidades para outros tipos de personagem, outras linguagens etc..

Foi assim que lancei um desafio à aluna que faria a Rainha de Copas, pedi a ela que começasse a pensar na possibilidade de criar a personagem na perna-de-pau, o que além de ser um desafio pessoal, também daria a idéia de prepotência e de superioridade para a personagem. Num relatório entregue pela mesma atriz no final do processo encontrei as seguintes observações:

Minha primeira dificuldade foi na escolha de um personagem para defender. Pensei em ser ousada na escolha, queria ser uma das personagens principais e de maior importância que seria a “Alice”, protagonista, ou a “Rainha de Copas”, antagonista. Optei pela Rainha porque sempre quis fazer uma vilã. (...) Na construção da personagem encontrei muita dificuldade, inclusive quando recebi a notícia que a Rainha deveria estar na perna-de-pau. Nunca havia andado e tive muito medo, mas consegui vencer esse medo (...) Para mim, foi uma conquista apresentar esse espetáculo, me surpreendi com o resultado e também comigo mesma. Eu cheguei a pensar em desistir da Rainha por medo de não conseguir executá-la em cima da perna-de-pau.<sup>9</sup>

Propor um desafio foi um modo de fazer os alunos mergulharem a fundo no processo. E neste ponto, o diretor-pedagogo se difere do diretor profissional, pois suas

---

<sup>9</sup> Trecho extraído do relatório da aluna Andressa Karen Rodrigues de Oliveira sobre o processo criativo do espetáculo *Alice Nonsense*, em 22 de novembro de 2007.

escolhas estéticas e suas ações precisam estar de acordo com a natureza da sua função e com as necessidades do trabalho do grupo com o qual estará dialogando.

Sobre ao espetáculo *Alice Nonsense*, sei que no começo alguns não compreenderam o porquê de determinadas escolhas, mas aos poucos dentro do processo, isso foi se esclarecendo. Procurei argumentar e fazê-los entender a importância do trabalho de cada um, mostrando a eles suas principais dificuldades, seus desafios, e também suas conquistas.

Optei por trabalhar o duplo de Alice: Alice-menina e Alice-mulher, e desta forma designei duas atrizes para o mesmo papel. Cada ator faria uma média de três personagens, sendo um deles o foco principal do seu trabalho e os outros dois, algo que lhes desse um complemento. Segue em anexo a Ficha Técnica do espetáculo para consulta e abaixo uma foto das atrizes representando o duplo de Alice:



Foto: *Alice e seu duplo no espetáculo Alice Nonsense*

Dentro do processo criativo do espetáculo *Alice Nonsense*, tivemos momentos de grandes descobertas, mas antes tivemos também momentos de crise e de muita dificuldade. A proposta do espetáculo envolvia: canto, música, dança, manipulação de bonecos e uma reconstrução da dramaturgia. Para tanto houve um intenso trabalho de preparação dos atores.

Muitos atores não estavam habituados a um trabalho de instrumentalização corporal e de erradicação de bloqueios como o que foi proposto no processo do espetáculo citado. Para que eles pudessem vencer a barreira do texto, foi necessário construir corporalmente as personagens antes da criação das cenas. E neste sentido fez-se necessário uma desconstrução corporal inicialmente viciada.

Tal como propõe Grotowski (1971), que defende a *via negativa* como um instrumental de desnudamento que permite ao ator a busca por uma expressão genuína, o trabalho proposto no processo criativo do espetáculo *Alice Nonsense* ancorou-se neste princípio. Tudo: o corpo, a voz, a gestualidade e a lógica de cada personagem vieram de um árduo e exaustivo processo de pesquisa.

Segundo Jean Villar, outro estudioso da direção teatral, autor do texto *Ao Diretor*<sup>10</sup>: “A composição do personagem é um jogo de criação que aproxima o trabalho do ator ao do artista, porque compor um personagem implica escolha, observação, procura, inspiração, controle.” (1971, p.02).

---

<sup>10</sup> Texto originalmente extraído da obra *La tradition théâtrale* de Jean Vilar, publicado no Brasil pelos Cadernos de Teatro (1971).

Para auxiliar os alunos no processo de composição de personagem, pedi que cada qual escolhesse um animal e buscasse transferir as características físicas e comportamentais deste para uma de suas personagens.

Maria Knébel, em seu livro: *Poética de la Pedagogía Teatral* comenta este procedimento:

El trabajo sobre este tema lo empezamos observando animales. Estudiarlos es más sencillo que estudiar al hombre, y representarlos es también mucho más fácil. Penetramos en la imagen de los animales para imitar sus movimientos, pero también existe el elemento de juego, parecido al de los niños, que en un momento creen ser un conejo o algún otro animal. Esa creencia, inocente e infantil, nos debe acompañar toda la vida. (1991, p. 77).

O processo de construção das personagens foi um momento de muita concentração e muito esforço por parte dos alunos. Acreditei que com esta base eles se sentiriam mais livres para trabalhar a construção das cenas. Como eles tinham se acostumado a trabalhar com um texto dramático, acreditei que seria importante inverter a ordem do processo, e propor que as personagens recriassem a história.

Mas, o que para alguns foi uma oportunidade de descobertas, para outros foi um grande momento de martírio. Sem um texto dramático onde pudessem se apoiar eles não conseguiam recriar o imaginário do autor. Alguns se sentiram abandonados por mim, mas a proposta é que eles se vissem como atores-criadores e não como meros fantoches, que decoram um texto e executam as marcações de cena.

Creio ser importante dar voz para essas percepções a fim de revelar as contradições inerentes ao processo, e em vista disso, sinto-me motivado a compartilhar trechos de alguns relatórios recebidos destes alunos no final da temporada:

Uma coisa que em minha opinião faltou um pouco na direção do espetáculo, foi a direção individual de cada ator. Eu por exemplo, me sentia muitas vezes perdida por não receber uma posição do diretor. Muitas vezes eu realizava minhas cenas e a única coisa que eu escutava do diretor era: está bom!<sup>11</sup>

O processo de construção do espetáculo se deu em duas etapas: a primeira em função de “levantar” as cenas, e a segunda para lapidar as mesmas. O que muitos não compreenderam é que a cena às vezes passa por um período de amadurecimento, e neste sentido, julgava ser importante que eles criassem sozinhos antes de uma interferência mais direta do diretor. Hoje entendo a necessidade dos alunos de receberem mais indicações, todavia, naquele momento julguei que meu silêncio seria mais provocador.

Num outro relatório percebo que este procedimento saltou aos olhos de alguns alunos:

O professor deixou por nossa conta a realização da construção das cenas, e como esta cena da Falsa Tartaruga é a penúltima do espetáculo, foi meio complicado. Com isso vieram as mudanças que minha personagem teve que passar. A construção do corpo dela havia permanecido, só que as suas intenções foram deixadas de lado. O que me deixou um pouco frustrada, foi que em algumas cenas complicadas o professor ajudou em algumas coisas, nesta, ele não ajudou, só dizia que não estava boa (talvez ele tinha um objetivo aqui com o seu olhar de professor: acreditava na capacidade de algumas pessoas, ou queria ver até aonde elas conseguiriam chegar sozinhas).<sup>12</sup>

Entendo a angústia dos alunos naquele momento, e vejo que alguns também buscavam respostas para o meu silêncio. Muitas vezes o silêncio é melhor resposta para nossas dúvidas, e quem foi que afirmou que eu também não tive dúvidas? O silêncio

---

<sup>11</sup> Trecho extraído do relatório da aluna Ana Lara Guedes Nunes sobre o processo criativo do espetáculo *Alice Nonsense*, em 22 de novembro de 2007.

<sup>12</sup> Trecho extraído do relatório da aluna Nicole Conceição da Silva sobre o processo criativo do espetáculo *Alice Nonsense*, em 22 de novembro de 2007.

naquele momento me fazia pensar, me fazia buscar a melhor maneira de provocar cada um daqueles alunos, que eram diferentes, que tinham necessidades diferentes e percursos ímpares.

Deixar que o outro descubra por si mesmo às vezes é um fundamento importante. Entretanto, quando estamos acostumados a receber todas as respostas achamos estranho formular nossas próprias perguntas.

E tal como afirma Larrosa, o silêncio é imprescindível no processo pedagógico: “Na Casa do Estudo, as palavras não deixam qualquer silêncio. As palavras enchem todo o silêncio e não são elas mesmas, silêncio. As palavras estão órfãs desse silêncio em que o estudante poderia encontrar o seu lugar.” (2006, p. 204).

Muitas vezes a palavra que sai da boca do professor no momento errado esvazia a experiência do aluno:

O peso das palavras é sua insignificância. E as palavras d’Os que sabem são insignificantes porque foram pronunciadas da beira dos lábios. Por isso, só podem ser recolhidas pela beira das orelhas. Nenhum alento do coração envolve as palavras e as impulsiona para fora. As palavras, insignificantes, não têm alma. Como receber palavras sem alma? As palavras desanimadas não podem ser recolhidas porque ninguém pode se recolher nelas. Como poderia alguém se recolher nelas se elas não mantiveram o silêncio, se não mantiveram as perguntas, se elas não deixaram nenhum vazio? (LARROSA, 2006, p.204).

Recordo-me da personagem Alice, e novamente estabeleço um paralelo entre ela e os alunos envolvidos nesse processo: ao cair no mundo das maravilhas, um mundo completamente desconhecido para ela, as respostas não surgem do modo esperado. O tempo todo ela descobre as coisas através da curiosidade e da experiência, é isso o que podemos perceber por exemplo na cena em que Alice conversa com o Gato de Cheshire:

\_\_\_ Por favor, poderia me dizer qual o caminho para eu sair daqui?  
\_\_\_ Depende muito de para onde você quer ir – disse o Gato.  
\_\_\_ Não importa muito para onde... – disse Alice.  
\_\_\_ Então não importa muito o caminho – disse o Gato.  
\_\_\_ ...desde que eu chegue *a algum lugar* – acrescentou Alice explicando.  
\_\_\_ Ah, mas com toda a certeza, você chega – disse o Gato – se caminhar bastante. (CARROLL, 2006, p. 51).

A seguir temos uma foto do Gato de Cheshire que em nosso espetáculo é manipulado por dois atores, tal como um dragão-chinês:



Foto: *O Gato de Cheshire no espetáculo Alice Nonsense*

Alice reluta várias vezes em aceitar o fato de ser respondida com outra pergunta. Ela estava acostumada com uma outra forma de articular o seu raciocínio e de encarar a realidade, por isso as verdadeiras respostas só começam a aparecer no momento em que ela entra em contato consigo mesma, com os seus questionamentos e com a possibilidade de ver o mundo sob uma outra ótica.

Para elucidar esta questão, venho ainda destacar um trecho do relatório de uma aluna que faz um apanhado geral sobre o trabalho:

Durante o processo consegui realizar coisas que não sabia que conseguia antes. (...) Dentro do processo pelo qual passamos, acredito que minha maior dificuldade foi lidar com as pessoas e com as diferenças entre elas. O fato de alguns trabalharem e outros não, cada um ter suas faltas, seus dias de cansaço e preguiça. (...) O processo como um todo me ajudou a me conhecer melhor, saber mais das minhas possibilidades e pensamentos. Adorei o processo de montagem da peça e a temporada que fizemos. Gostaria que tivéssemos nos apresentado mais vezes, vi que há muita diferença entre uma apresentação e outra, entre um dia e outro.<sup>13</sup>

É fato que lidar com o outro, com o tempo do outro e com as particularidades de um grupo não é algo simples e cabe mencionar que muitas vezes o trabalho fica travancado por causa das diferenças. No entanto, isso não impede o crescimento e o amadurecimento de quem realmente mergulha no processo. Identificar as dificuldades e refletir sobre o seu percurso é algo que só se torna genuinamente possível a partir da experiência.

Levando-se em consideração os erros e os acertos, é possível avaliar que a montagem do espetáculo *Alice Nonsense* foi uma experiência muito importante para a turma que se formou em 2007. Mas é preciso salientar que para mim, esta experiência foi imprescindível, posso afirmar que sem ela teria sido difícil redimensionar o meu olhar de pedagogo.

A seguir temos algumas fotos do espetáculo:

---

<sup>13</sup> Trecho extraído do relatório da aluna Marina Madeira de Toledo sobre o processo criativo do espetáculo *Alice Nonsense*, em 22 de novembro de 2007.



Foto: *O Coelho Branco*



Foto: *Sombra Chinesa: Alice crescendo*



Foto: *Cena com Bonecos: Alice diminuindo*



Foto: *A Largata*



Foto: *Cena final do espetáculo Alice Nonsense*



Foto: *Cena das flores do Alice através do espelho*

Talvez uma das maiores frustrações do processo tenha sido justamente a apresentação, e digo isso não pelo resultado estético obtido, nem pelo desempenho dos alunos, pois estes cresceram muito ao longo da temporada, mas pela recepção dos espectadores.

A princípio o espetáculo havia sido pensado para um público de 50 pessoas, o que colocaria o espectador numa relação mais direta com a cena. No entanto, devido aos apelos de alguns alunos e da própria Instituição em que leciono, entendi que seria preciso redimensionar o número de lugares, e assim, preparamos o espaço para 100 espectadores. Esta mudança ocasionou algumas alterações no espetáculo, mas nada que chegasse a descaracterizar completamente a proposta estética.

O que me deixou mais chateado foi a relação que a maioria dos espectadores estabeleceram com a cena. Teve gente que assistiu às oito apresentações, e não pelo motivo da peça propor uma reflexão, mas pelo motivo de ver o filho apresentando e tirar fotos de recordação.

Neste momento recorro da discussão proposta por Márcia Strazzacappa no livro *Entre a Arte e a Docência* ao discutir a educação estética dos pais e filhos: “Os pais devem saber que estão na platéia para assistir a um espetáculo completo, não apenas para ver o seu filho dançar” (STRAZZACAPPA e MORANDI, 2006, p. 87).

E foi esta sensação que tive nas apresentações do espetáculo *Alice Nonsense*, muitos estavam ali para ver se o investimento feito no curso de seus filhos foi bem aplicado ou não.

Tomando por base o comportamento dos pais e familiares, que se acotovelavam para assistirem ao espetáculo pela oitava vez, me admira o fato de seus filhos terem se permitido vivenciar e se entregar ao processo.

Sei que para o público comum, que foi despreziosamente assistir ao espetáculo, um universo de dúvidas e de questionamentos se abriu, mas espero que alguns dos alunos envolvidos neste trabalho possam agir como modificadores e como propulsores de uma nova arte, influenciado inclusive o olhar artístico de seus familiares.

#### **1.4. Carolinas: a metáfora da realidade no corpo do ator**

Como já mencionado anteriormente, meu trabalho com a *Vidraça Cia. de Teatro* iniciou-se em 2004 com a montagem do espetáculo *Pixei e saí correndo pau no cú de quem tá lendo...*, o trabalho usou pichações de muro como tema para a construção de cenas e para o estudo do *gestus brechtiano*. Posteriormente, em 2006, após uma reestruturação no grupo, os atores ansiavam por um novo projeto, e foi então que começamos a discutir algumas possibilidades.

A temática da realidade da periferia continuava presente em nossas conversas, mas o grupo apresentava uma dificuldade grande na articulação e na construção da palavra dentro da cena. Foi então que comecei a pensar numa obra literária que servisse de suporte para trabalhar essa deficiência artística.

Segundo Maria Knébel: “(...) la palabra es el resultado de um complicado trabajo del pensamiento y la imaginación.” (1991, p.62). E vejo que um texto dramático pronto às vezes exime o ator de pensar e imaginar, pois muitos estão viciados em simplesmente

decorar o texto, por isso neste momento, minha proposta, tal como no *Alice Nonsense* também enveredou por uma obra literária não dramática.

E Knébel completa: “El estudiante necesita aprender actuar pensando. Esto significa que desde sus primeros pasos en el arte deve saber pensar en el escenario.” (1991, p. 63). E foi isso o que pretendia propor ao grupo, porém não sabia ainda sobre qual material nós poderíamos nos debruçar.

Após ler alguns livros propus ao grupo que iniciássemos uma pesquisa sobre a vida de Carolina Maria de Jesus: negra, catadora de papel, moradora da favela do Canindé em São Paulo. Carolina começou a redimensionar sua vida em 1958, ano em que conheceu o repórter Audálio Dantas, que fazia uma matéria jornalística na favela. Após uma rápida conversa o repórter descobriu que ela escrevia um diário sobre sua vida na favela, cerca de 20 cadernos encardidos. Surpreso com a qualidade do texto e com a riqueza do material ele resolveu ajudá-la a publicar seu primeiro livro: *Quarto de Despejo: diário de uma favelada*, principal fonte de pesquisa para a criação da peça.

Após a primeira leitura do livro de Carolina, pedi aos atores que selecionassem alguns trechos que “tocassem” a cada um. E assim, estabelecendo um envolvimento afetivo com a história, acreditei ser possível trabalhar as dificuldades apresentadas pelo grupo.

A linguagem utilizada no processo de construção da peça baseou-se no realismo-dialético e na ação física. E assim, apostei que os atores poderiam se aprofundar nas questões técnicas e associá-las ao trabalho criativo. É como se a realidade vivenciada por eles pudesse ser redimensionada de forma poética dentro da cena.

Ao longo do processo, uma de nossas principais preocupações foi provar para nós mesmos que é possível fazer um espetáculo teatral usando elementos simples como: caixas

de papelão, material reciclável, instrumentos musicais improvisados, atores bem instruídos e uma “boa idéia na cabeça”.

A seguir temos uma foto do espetáculo onde podemos notar a proposta do cenário, feito basicamente com caixas de papelão, sacos de lixo, livros velhos, varas de bambu, varais, pneus, caixotes velhos, baldes e uma série de penduricalhos que pudessem ser utilizados pelos atores em cena durante o espetáculo:



Foto: *Cenografia do espetáculo Carolinas*

Durante o processo fomos recortando situações narradas por Carolina em seus livros<sup>14</sup> e buscamos montar um painel de “carolinas”: mulheres batalhadoras, brasileiras repletas de vida, de força de vontade e de histórias de superação. Porém, num determinado momento do processo o paralelo da vida de Carolina com a vida dos atores era tão intenso

---

<sup>14</sup> Além do já citado *Quarto de Despejo: diário de uma favelada*, Carolina Maria de Jesus também publicou: *Casa de Alvenaria*, *Provérbios*, *Pedaços da fome* e *Diário de Bitita*.

que resolvi pedir a eles que coletassem material em suas próprias casas. Pedi que escrevessem um depoimento pessoal contando a trajetória de alguém de sua família - mãe, tia, avó, etc. - que tivesse passado por uma experiência semelhante à de Carolina, e eu me propus a fazer o mesmo<sup>15</sup>.

Deste exercício surgiram histórias de vida e de superação tão autênticas quanto às narrações de Carolina. E foi então que resolvemos transformar a personagem Carolina numa metáfora, que fosse capaz de adjetivar milhares de “carolinas”, pessoas comuns, que trazem em sua trajetória momentos de dificuldade, de provação e de determinação, tal como o *Severino* de João Cabral de Melo Neto.

Apresento aqui uma pequena amostra dos depoimentos criados pelos atores, vejamos o trecho que se segue:

Minha Carolina se chama Leonice.

Leonice se casou com quinze anos, com vinte e seis tinha cinco filhos e um marido alcoólatra.

Pra sustentar a família foi trabalhar na roça e morava em cortiços por ser o aluguel mais barato, mas sempre dava um jeito de manter uma pequena horta no quintal.

Tinha só o segundo ano primário, mas foi minha primeira professora, me alfabetizou. Me ensinava a ler e escrever, isso enquanto fazia a janta e cuidava da lição de casa de meus irmãos.

Eu lembro de minha mãe ainda de madrugada esperando o caminhão de turma, sentada na calçada debaixo de um poste de luz, o embornal e o chapéu de palha do lado e um livro na mão onde ela lia movendo os lábios de onde não saía nenhum som.

Ela nos ensinou a ter fé mesmo com pequenas coisas.

Eu me lembro que ela colocava uma toalha limpinha na mesa na hora da refeição e dizia que era pra Deus abençoar a comida. Ela nos ensinava a agradecer a Deus pelo alimento mesmo que este fosse uma simples sopa de fubá.

---

<sup>15</sup> Tal como os atores, também me propus a escrever um depoimento, e escolhi fazê-lo sobre a história de vida de minha mãe: Mariana de Jesus Artero. Como temos no grupo, duas atrizes que são irmãs, uma delas se prontificou a dar voz ao meu depoimento colocando-o em cena.

Há trinta e sete anos ela separou-se do marido, mas casou novamente e teve outra filha.

Hoje é aposentada com um salário mínimo e mora em uma casa sem terminar e construída com sacrifício que ela chama de meu palácio.

Mesmo tendo tão pouco ainda se dedica a ajudar o próximo. Ela trabalha como voluntária em um bazar no lar dos idosos.

Como ela sempre disse — “É preciso tirar o trigo do joio que a vida nos dá”.

E isso ela faz como ninguém.

Leonice, minha mãe, é a minha Carolina.<sup>16</sup>

Mediante a riqueza do material criado pelos atores, decidimos que seria mais interessante utilizar a história de vida de Carolina Maria de Jesus como pano de fundo do espetáculo, e que entre uma situação e outra, colocaríamos um depoimento<sup>17</sup> criado pelo grupo. E foi assim que se tentou mesclar a dura realidade da favela com a poesia rústica que emerge deste cotidiano.

Este procedimento ajudou inclusive a trabalhar a deficiência dos atores de articulação da palavra em cena, pois quando se pronuncia um texto escrito por nós mesmos, que estabelecemos uma relação afetiva com ele, temos mais facilidade de encontrar as imagens e de tornar presente a ação. E aos poucos os atores foram tentando transmitir isso para o restante da peça, fazendo ressurgir em cena as histórias narradas por Carolina em seus livros.

Aqui, podemos identificar um dos princípios que julgo mais importante dentro da *poética da direção teatral*: a relação entre a concepção cênica e a “imagem central” ou “metafórica” que o diretor-pedagogo elege para dar sustentação ao espetáculo, é tal como este exemplo citado por Edwin Wilson:

---

<sup>16</sup> Depoimento criado pela atriz Liliana Elizabeth Alegre para o espetáculo *Carolinas*.

<sup>17</sup> Para quem tiver interesse os demais depoimentos fazem parte do texto final do espetáculo *Carolinas*, disponibilizado em anexo.

Quando tal imagem é escolhida, deve ser prolongada durante toda a peça. Vamos supor que para uma produção de Hamlet o diretor tenha uma imagem de uma grande rede ou teia de aranha na qual Hamlet é preso. O motivo de uma rede ou uma teia de aranha deve ser levado adiante em vários níveis: nos desenhos; nas maneiras pelas quais os atores se relacionam entre si; e numa série de detalhes relacionados à imagem central (...) Em resumo, a metáfora de Hamlet captada numa rede seria enfatizada e reforçada em todos os níveis: tangíveis e intangíveis” (1979, p. 04).

Esta idéia de que a concepção cênica deve fazer uso de uma metáfora é muito interessante para a construção de um espetáculo, e acredito que seja de fundamental importância para o trabalho de um diretor-pedagogo, pois as metáforas ajudam a alimentar o processo, os atores e a nortear o próprio diretor.

No decorrer do trabalho foram muitas associações, imagens, histórias pessoais dos atores e acontecimentos que diziam respeito a todos nós: todos “carolinas”. E no meio do lixo, da fome, e através de elementos simples buscou-se esboçar um retrato da nossa sociedade usando o princípio de historicidade de Brecht.

Para Brecht o princípio da historicidade deve se ligar às causas e aos efeitos de uma época, mesmo que a questão em voga seja de ordem moral. Para tanto, basta tratar a questão moral como uma questão histórica, e isso pode ser feito observando a utilidade do sistema moral dentro de uma determinada ordem social. Feito isto, analisa-se o seu funcionamento e explica-se a questão moral através da disposição dos acontecimentos (BRECHT, 1999, p. 31).

Tomando por base o princípio da historicidade brechtiana, propus ao grupo que atentasse para as causas e para os efeitos da história de Carolina e das histórias narradas em

seus depoimentos. Com isso, pudemos eleger as contradições presentes nos acontecimentos e apresentá-las de forma dialética dentro das cenas.

Cabe ressaltar que o elenco vivenciou durante muitos anos uma realidade semelhante a esta retratada no livro de Carolina e isso lhes dava certa segurança para materializar em cena os subterfúgios que estão imersos nesse cotidiano, e que precisavam ser pinçados com propriedade para não se tornarem mais uma abordagem superficial e panfletária do tema em questão.

Para o grupo, o olhar de quem vê de fora não é melhor nem pior do que quem vê de dentro, é apenas diferente, e por isso, a idéia do trabalho era revelar à sociedade um pouco mais deste “outro lado” das periferias. Muitos amontoam todo o “lixo da cidade” no *quarto de despejo* (periferia), mas este processo provou que é possível enxergar a “as flores que crescem no meio do lixo”.

A proposta toda caminhou no sentido de aproximar as experiências anteriores do grupo a uma nova forma de pensar a cena. É como se nos apropriássemos das palavras de Paulo Freire: “Por que não estabelecer uma ‘intimidade’ entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?” (1996, p. 30).

Em nosso caso, os saberes curriculares fundamentais estavam ligados ao “fazer teatral”, e ao mesmo tempo em os atores aprendiam a trabalhar suas dificuldades técnicas, eles também se trabalhavam como indivíduos.

Este é um outro ponto a se pensar, dificilmente um ator cresce como ator, se ele não crescer como pessoa, e uma das funções do diretor-pedagogo é estimular o grupo para que isso aconteça, e neste aspecto voltamos a Larrosa:

O professor domina a arte de uma atividade que não dá nada. Por isso, não pretende amarrar os homens a si mesmos, mas procura elevá-los à sua altura, ou melhor, elevá-los mais alto que a si mesmos, ao que existe em cada um deles que é mais alto do que eles mesmos. O professor puxa e eleva, faz com que cada um se volte para si mesmo e vá além de si mesmo, que cada um chegue a ser aquilo que é. (2006, p.11).

E na tentativa de estimular o crescimento do grupo e o encontro de cada ator com si mesmo, comecei também deixá-los trabalhando um pouco sozinhos. Propus que cada ator conduzisse o ensaio num determinado dia, e assim, eles puderam se ver de outra maneira, puderam criar um olhar de fora da cena e redimensionar o seu próprio “fazer artístico”. Creio que a montagem do espetáculo *Carolinas*, solidificou e amadureceu o grupo, e assim, todos puderam se sentir responsáveis pelo processo.

A fim de ilustrar o trabalho e de permitir ao leitor uma aproximação com o universo pesquisado, destacamos a seguir algumas fotos do espetáculo:



Foto: *Cena da doença do caramujo*



Foto: Depoimento da atriz Liliana Alegre



Foto: Carolina e a filha Vera Eunice



Foto: Moradores da favela catam comida no lixo

Tudo dentro do espetáculo amarrava-se pela ação dos atores, desde a trilha sonora improvisada com baldes, bacias e panelas, até a dramaturgia do espetáculo, que só fazia sentido a partir do trabalho corporal dos atores.

Convém mencionar também que o espetáculo foi concebido numa simbiose com o cenário<sup>18</sup>, que ora era utilizado como um quarto de despejo e ora se transformava nos barracos de uma favela, com gatos de luz e pipas penduradas nos fios, tudo isso em função da movimentação e da ação dos atores.

Após a estréia oficial do espetáculo que aconteceu em Campinas, começamos a circular pelo interior do estado de São Paulo e posteriormente inscrevemo-nos no Mapa Cultural Paulista 2007/2008, vencendo a fase municipal, regional e estadual.

Além da riqueza do processo, o espetáculo *Carolinas* também gerou bons frutos no nível artístico. E ainda hoje, em 2009, o espetáculo continua em cartaz.

### **1.5. A Terceira Margem do Rio: um processo colaborativo**

No início de 2007 recebemos no *Curso Livre de Teatro* um grupo de pessoas extremamente disponíveis, dedicadas e dispostas a vivenciar uma experiência teatral. Após um semestre trabalhando alguns aspectos técnicos e instrumentais do *movimento*, do *jogo* e da *cena* - os três módulos propostos no curso - começamos a nos dedicar à montagem do espetáculo: *A Terceira Margem do Rio*, texto de Guimarães Rosa.

Foram desenvolvidas uma série de discussões, estudos e pesquisas de linguagem com o intuito de despertar dentro de cada ator suas imagens internas e a busca da “terceira

---

<sup>18</sup> A cenografia do espetáculo foi concebida a partir de uma parceria com os alunos do Curso de Extensão em Cenografia da PUC-Campinas.

margem” existente dentro do rio de cada um. Eis que novamente lanço mão da “imagem central” ou “metáfora” da obra literária, citada por Edwin Wilson (1979), para estimular os atores no processo criativo. Percebo também que este procedimento é algo recorrente nos processos artístico-pedagógicos que costumo dirigir, e acredito que ele seja pedra fundamental na *poética da minha direção*.

O trabalho com o grupo foi conduzido dentro da perspectiva do *processo colaborativo*, onde cada ator pôde colocar suas idéias aos demais e ser um proponente na criação cênica. Foram elaboradas também algumas matrizes corporais e sonoras, a partir de imagens trazidas pelos atores, imagens estas que deveriam refletir as sensações provocadas por esta instigante estória escrita por Guimarães Rosa.

Entendo por *processo colaborativo* uma prática de criação teatral resultante de uma série de experimentos anteriores, já elencados em outros momentos da história do teatro. Um dos pioneiros na conceituação deste termo é o teatrólogo Luis Alberto de Abreu, que na década de 1990 observa e analisa as características da “criação coletiva”, e a partir de uma prática com o Grupo Teatro da Vertigem<sup>19</sup>, define o que chamamos de *processo colaborativo*, que se diferencia da “criação coletiva” pelos objetivos estéticos e pelo trato literário da palavra. No *processo colaborativo* as funções também são bem definidas (ator, diretor, cenógrafo, dramaturgista etc.), diferente da “criação coletiva” em que todos fazem um pouco de tudo, justamente por que não haver um diretor.

---

<sup>19</sup> O Teatro da Vertigem é um grupo teatral de São Paulo dirigido por Antônio Araújo que ganhou evidência na cena teatral nacional após desenvolver a trilogia bíblica (*Paraíso Perdido, Livro de Jô e Apocalipse 1.11*), três espetáculos teatrais construídos a partir do “processo colaborativo” com acompanhamento de Luís Alberto de Abreu.

Segundo Adélia Nicolete, em sua dissertação de mestrado intitulada: *Da cena ao texto: Dramaturgia em processo colaborativo*:

O que o processo colaborativo fez foi tomar alguns dos conceitos e regras da criação coletiva e da prática do dramaturgista para, em seguida, avaliá-los e adequá-los a uma nova realidade. Alguns elementos foram mantidos, outros foram transformados e outros, ainda, criados conforme a necessidade. O processo colaborativo não nega práticas anteriores. (2005, p.177).

Tomando por base este conceito que valoriza o trabalho coletivo, mas que apresenta uma definição clara de funções, atribuí tarefas ao grupo a fim de que todos pudessem pensar a estética das cenas.

A proposta da direção tentou valorizar a estrutura original do conto a fim de despertar nos atores a busca por algo que transcendesse o próprio conto. E assim, os atores se apoderaram do texto e lidaram com as dificuldades encontradas nele. Um texto muitas vezes árduo, mas extremamente poético: repleto de imagens, sonoridades e de significados.

*A Terceira Margem do Rio* surgiu então a partir de uma experimentação ímpar, conservando a narrativa do conto e propondo a busca de uma linguagem alternativa, genuína, como uma margem que se situa entre dois lados, entre duas outras margens, tal como propõe o universo do autor.

O conto foi lido, relido e discutido várias vezes pelo grupo, como se fizessemos um “estudo de mesa”, e a cada momento surgia uma nova interpretação e um novo detalhe para ser compreendido.

Segundo Jean Vilar o ator nunca estuda o suficiente o texto que irá montar deixando isso a cargo do diretor: “Nas produções habituais, dir-se-ia que se presta pouca atenção à inteligência profissional do intérprete. Pede-se que seja um corpo, uma peça de xadrez do

tabuleiro, onde o diretor dirige o jogo” (1971, p.01). Mas, dentro de um processo de natureza colaborativa, faz-se necessário que todos compreendam o universo que está sendo investigado.

Nos tempos que se seguem, muitos atores ainda esperam que todas as indicações venham do diretor, mas é preciso lembrar que o ator é um ser humano pensante e criativo: “O ator não é uma máquina. Não é uma peça de xadrez, um *robot*. O diretor deve conceder-lhe *a priori* todo talento que deve possuir” (1971, p. 03). E por mais que ele relute, o diretor, em determinados momentos, precisa atribuir-lhe responsabilidades e dar espaço para que ele possa criar, só assim ele poderá chegar àquilo que realmente faz sentido pra si, só assim ele poderá encontrar a si mesmo como propõe Larrosa (2006).

E não é porque um ator tem liberdade de criação dentro de um processo que o diretor-pedagogo se exime da responsabilidade de interferir caso julgue necessário. O teatro sempre estará susceptível a mudanças e alterações, e é dessa riqueza de experimentações, tentativas e erros, que poderá eclodir um processo genuíno.

Depois do “estudo de mesa”, passamos para uma experimentação prática das imagens contidas no conto, e então pedi a cada um dos doze atores que trouxessem três figuras (quadros, fotos ou desenhos) que de alguma maneira lhe remetesse ao conto. Em seguida, pedi que observassem as imagens que todos trouxeram e que escolhessem cinco<sup>20</sup>. E por fim, pedi aos atores que tentassem reproduzir corporalmente a sensação e/ou o conteúdo das imagens, e assim, cada qual criou uma seqüência de cinco imagens, dando vida, som e movimento a elas.

---

<sup>20</sup> Explicando: quando pedi aos atores que trouxessem três figuras e escolhessem cinco foi pelo fato de que as figuras deveriam ser compartilhadas, e neste caso, duas delas seriam emprestadas dos outros atores.

Este exercício de construção de cena a partir de imagens, é relativamente conhecido hoje em dia, e muitos diretores lançam mão deste recurso para exercitarem o olhar, o corpo e a imaginação de seus atores. Vemos um exemplo disso na descrição de Maria Knébel:

Un ejercicio que considero muy provechoso en este sentido es “La creación de una escultura”. Les pido a los estudiantes que traigan ilustraciones de esculturas con varias figuras. Estudiamos entonces la composición de obras como *Los burgueses de Calais* de Rodin, la última *Piedad* de Miguel Angel, el memorial de Riga, el grupo de Carpeaux *La danza*, que adorna la fachada de la Ópera de Paris...(...) Después de que los estudiantes han analizado em forma verbal y escrita la escultura, tienen que reproducir la posición de las figuras.(1991, p. 60).

No nosso caso, o exercício sofreu algumas pequenas alterações, pois as imagens escolhidas não eram tão conhecidas, e depois de construírem a seqüência de movimentos sugeri aos atores que identificassem o trecho do conto que fazia sentido para cada um e que buscassem acoplar o texto à seqüência construída por eles.

Foi um longo e prazeroso processo de experimentação, pois não havia uma expectativa pré-estabelecida. A criação se deu totalmente a partir do material trazido pelos atores, e o maior risco do trabalho acabou se tornando o seu principal acerto. Pois, se os atores não trouxessem nenhum material, não teríamos como construir as cenas, mas o envolvimento destes com o processo foi tão intenso que tudo fluiu de modo orgânico e natural, a partir da experiência.

É tal como afirma Jean Vilar: “Não há uma técnica de representação, mas práticas, técnicas. Tudo é experiência pessoal. Tudo é empirismo pessoal” (1971, p. 04). Talvez por

isso, seja difícil de pensar numa técnica que exista fora do corpo do ator. Fora do ator, a técnica seria tão somente uma abstração, um conceito criado por outrem.

Este é um dos motivos pelo qual o diretor precisa conhecer o grupo e os atores com os quais vai trabalhar, pois:

Para o diretor do espetáculo cada ator é um caso novo. Isto impõe-lhe o conhecimento mais profundo de cada um dos seus atores. Conhecer sua capacidade, certo, conhecer sua pessoa até o limite onde começa sua vida íntima. Às vezes é preciso mesmo ultrapassar esse limite” (VILAR, 1971, p. 04).

Como já mencionado anteriormente é preciso lembrar que o ator também é um ser humano, que tem suas particularidades, que vive numa determinada sociedade, que teve uma determinada formação e que vive em dado contexto histórico e social. E muitas vezes, faz-se necessário entender a realidade deste ator para se conseguir de fato dialogar com ele. Não precisamos ser “o melhor amigo” dele, mas devemos estar atentos aos fatos.

Dentro do grupo de atores que integraram o processo de montagem de *A Terceira Margem do Rio*, tínhamos pessoas extremamente diferentes, com habilidades distintas e com caminhos muito autênticos, todos reunidos para experimentar o teatro e todos dispostos a viver esta experiência.

Ao longo da pesquisa sobre *A Terceira Margem do Rio*, deparei-me com um texto muito interessante de Ademar Ferreira dos Santos, intitulado *A poesia é a terceira margem do rio de cada um*. Este texto foi desenvolvido no Centro de Formação Camilo Castelo Branco (Portugal), com base nas vivências que o autor teve no grupo de poesias “Canoeiros da Terceira Margem do Rio”, fundado por Rubem Alves. É uma das primeiras citações do

texto é de Guimarães Rosa: “O mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando. Aprender a viver é que é o viver mesmo.” (ROSA apud SANTOS, 2001, p.03).

Esta frase de Guimarães Rosa resume a importância da experiência, pois não podemos comprová-las sem termos vivido. E como cada um é diferente, e está mudando a cada instante, a experiência é a chave de todo o processo.

Lidar com a prática, com o que acontece dentro do processo é essencial, por isso toda atenção do trabalho dentro de um *processo colaborativo* é voltada para o ator, pois é ele vai dar vida à cena: “Em resumo, (deve-se) eliminar todos os meios de expressão que são exteriores às leis puras da cena e reduzir o espetáculo à expressão do corpo e da alma do ator” (VILAR, 1971, p. 04).

O teatro é uma arte que tem as suas próprias leis, e quando nos sujeitamos a elas a expressão genuína aflora, e novamente trazendo a referência de Ademar Ferreira dos Santos: “A poesia é o esforço de dizer o indizível” (2001, p. 07).

Para finalizar a descrição do processo de *A Terceira Margem do Rio*, cabe comentar um pouco a respeito da sonoplastia do espetáculo que também foi criada pelos atores.

Após o trabalho com as imagens, fomos introduzindo nas cenas alguns sons: assobios, respirações, lamentos, barulho de água, de folhas secas, de palmas, estalos, murmúrios etc., e para enriquecer ainda mais a estória, trouxemos para o espetáculo algumas rezas, músicas tocadas no violão, na flauta, e cantadas pelos atores.

O resultado final foi extremamente belo e sinestésico, sem deixar de lado é claro o trato poético da palavra - tão ímpar e tão surpreendente - que dá vida ao universo de Guimarães Rosa. Podemos ver a seguir algumas fotos do espetáculo:



Foto: *“e nunca falou mais palavra”*



Foto: *“Sou homem, depois deste falimento?”*



Foto: *“perto e longe de sua família dele”*



Foto: *“eu tomo o seu lugar, do senhor, na canoa!”*



Foto: *Imagem corporal construída pela atriz*



Foto: *Atriz tocando música na flauta*



Foto: *Eu, rio baixo, rio afora, rio adentro – o rio.*



Foto: *Sonoplastia realizada pelo atores*

A proposta de encontrar uma “terceira margem” estendeu-se também ao espectador quando o colocamos para assistir ao espetáculo em duas margens distintas formadas por

arquibancadas. Diante da cena o público via o público, via as reações, via as imagens suscitadas pelo texto e também se via, como num espelho d'água.

Tudo, a iluminação, a cenografia simples e até o cartaz do espetáculo caminharam dentro da perspectiva do *processo colaborativo*. E depois da temporada, o elenco continuou se encontrando, reestruturou o trabalho devido à saída de alguns atores e em janeiro de 2009, agora como *Grupo Magma*, pôde concretizar a reestréia do espetáculo.

## **1.6. Três viagens e algumas lacunas**

As três experiências relatadas neste capítulo foram muito significativas para o meu desenvolvimento artístico e me ensinaram coisas que uma aula sobre direção não ensinaria. Meu olhar foi redimensionado a partir da experiência prática, e a cada novo processo com o qual me envolvo, alguns questionamentos retornam me fazendo olhar, reavaliar meu percurso e redimensionar a minha prática de diretor, de ator e de pedagogo.

Num dos capítulos de seu livro, Larrosa nos apresenta “Três imagens do Paraíso”, três recortes sobre a formação da personagem José Cemí, figura principal do livro *Paraíso*, escrito pelo cubano José Lezama Lima.

O relato da formação de José Cemí, se inicia e se fecha com o seu próprio renascimento, isso faz com que atentemos para a sua história de vida. Segundo Larrosa:

O texto é um convite à recuperação da inocência da experiência: a experiência entendida como uma expedição em que se pode escutar o “inaudito” e em que se pode ler o não-lido, isso é um convite para romper com os sistemas de educação que dão o mundo já interpretado, já configurado de uma determinada maneira, já lido, e portanto, ilegível. (2006, p. 10-11).

Meu intuito com a exposição dos três processos não é estabelecer um modelo estanque de *poética da direção teatral*, mas mostrar que a construção da *poética* de cada um é composta por suas experiências, e como tal, elas podem ser compartilhadas a fim de gerar novos conhecimentos.

Cabe ressaltar que nos três processos descritos anteriormente, o ponto de partida não foi um texto dramático pronto, e sim obras literárias. Este aspecto pode saltar aos olhos de quem vier a ler este trabalho, e cabe mencionar o meu interesse pessoal por montagens que caminhem dentro desta perspectiva, pois acredito que o texto não-dramático tem características particulares e oferece algumas possibilidades interessantes para um processo de construção cênica. No entanto, há casos em que trabalhar com um texto dramático pronto é a melhor opção para o desenvolvimento do grupo, e é neste sentido que se faz imprescindível conhecer os atores e diagnosticar as necessidades artístico-pedagógicas do grupo.

Os meus relatos, com certeza deixam lacunas, espaços vazios a serem preenchidos por aqueles forem ler este trabalho. Muitos podem não considerar importantes os aspectos que decidi relatar. Alguns sentirão falta de determinados conceitos, e outros encontrarão brechas para se identificarem com os três processos. No entanto, o mais importante é este espaço para rever a nós mesmos, para questionar nossa postura e para reavaliar nossa prática artístico-pedagógica.

Voltando às reflexões de Larrosa sobre a personagem José Cemí, encontramos um relato onde este, no final da novela recebe um espelho e uma chave, dois objetos que vão redimensionar sua busca:

O espelho é uma superfície polida na qual Cemí pode ler, convertido em imagem, seu próprio rosto. E em seu rosto, os vestígios deixados pelas pessoas e pelas coisas que tomaram parte de suas sucessivas transfigurações. A chave é um instrumento mágico que lhe permite abrir a última porta, a da transmutação poética, a porta encantada do relato.(LARROSA, 2006, p. 77).

Acredito, tal como a personagem José Cemí, estar neste momento olhando para um espelho e enxergando os vestígios deixados pelas pessoas que cruzaram meu caminho: minha família, meus professores, meus alunos, meus mestres e meus amigos. E agora, posso encontrar a chave para abrir a última porta: a porta da transmutação poética, no meu caso, a *poética da direção teatral*.

Assim, encerro este primeiro capítulo que teve como objetivo analisar os possíveis caminhos trilhados dentro da arte da direção teatral. No capítulo seguinte farei uma breve explanação sobre a figura do diretor, sobre sua função e seus desdobramentos ao longo do tempo. Em seguida, buscarei conceituar o que chamo de *poética da direção teatral*.

## CAPÍTULO 2

# **O DIRETOR-PEDAGOGO E A POÉTICA DA DIREÇÃO TEATRAL**

*El arte comienza com la invención del poeta, del director, del artista, del pintor...(KNÉBEL, 1991, p.67).*

## CAPÍTULO 2

### O DIRETOR-PEDAGOGO E A POÉTICA DA DIREÇÃO TEATRAL

#### 2.1. Os desdobramentos da direção teatral ao longo do tempo

Tal como o fenômeno teatral, a função do diretor vem se transformando ao longo do tempo. Em razão das terminologias empregadas em dados momentos históricos e do próprio exercício da função, podemos elencar uma série de designações.

No *Dicionário de Teatro* de Patrice Pavis, encontramos duas definições que remetem diretamente a esta arte de conduzir atores e processos artísticos. A primeira delas é o **diretor de teatro**<sup>21</sup>: “A figura do diretor de teatro, administrador, *Intendant* alemão ou artista encenador nomeado pelo governo contribui grandemente não só para a gestão, mas também para a estética dos espetáculos.” (1999, p.100).

A segunda definição recai sobre o termo **encenador**: “Pessoa encarregada de montar uma peça, assumindo a responsabilidade estética e organizacional do espetáculo, escolhendo os atores, interpretando o texto, utilizando as possibilidades cênicas à sua disposição.” (PAVIS, 1999, p. 128).

---

<sup>21</sup> Pavis diferencia os vocábulos *diretor de cena* e *diretor de teatro*, afirmando que o primeiro é o responsável pela organização material do espetáculo, complementando o trabalho do encenador; já o segundo é um profissional que abarca tanto a função administrativa quanto a função estética do espetáculo. (1999, p. 100). Da mesma forma Roubine diferencia o *encenador (diretor)* do termo em francês *régisseur*, considerando este último um simples organizador de cena, responsável pelas marcações, inflexões e gestos dos intérpretes. (1998, p. 24). Aqui, o termo *diretor de cena* empregado por Pavis encontra seu paralelo no termo *régisseur* definido por Roubine. No entanto, cabe salientar que nosso interesse nesta pesquisa é: o *diretor de teatro* ou *encenador*.

Como podemos perceber, as duas definições remetem ao profissional do teatro que agrega a função de zelar pela organização e gestão da montagem do espetáculo e também a concepção estética do mesmo. Podemos, no entanto, considerar que a terminologia empregada, apesar de parecer tratar de trabalhos de naturezas diferentes, na verdade está abarcando o mesmo conceito.

Nos tempos atuais, as palavras **diretor** e **encenador** podem significar funções que apresentam certa distinção. Alguns consideram que o primeiro cuida mais especificamente da parte prática da encenação enquanto que o segundo se dedica em princípio à concepção estética do mesmo. No entanto, ambas as designações dizem respeito a este profissional que conduz um ator, ou um grupo de atores, a um resultado cênico.

De acordo com a Classificação Brasileira de Ocupações (CBO/2002) também não há distinção entre os termos. A classificação 2622-20 corresponde ao: “**Diretor teatral** – Assistente de direção, Diretor circense, Diretor de produção, Diretor de televisão, **Encenador teatral**, Ensaaiador de teatro, Gerente de arte teatral.” (Disponível em: <<http://www.mtecbo.gov.br/busca/descricao.asp?codigo=2622-20>>. Acesso em: 26 de ago. 2008, 15:00).

Podemos verificar a seguir as demais especificações sobre a profissão:

#### **Descrição sumária**

Os diretores de cinema, teatro, televisão e rádio dirigem, criando, coordenando, supervisionando e avaliando aspectos artísticos, técnicos e financeiros referentes à realização de filmes, peças de teatro, espetáculos de dança, ópera e musicais, programas de televisão e rádio, vídeos, multimídia e peças publicitárias.

### **Formação e experiência**

O exercício das ocupações da família requer formação inicial equivalente ao superior completo. O exercício pleno das atividades demanda pelo menos cinco anos de experiência, uma vez que a expertise esperada advém da prática repetida.

### **Condições gerais de exercício**

Trabalham em atividades culturais e recreativas e em outras atividades empresariais. Há intensa mobilidade entre as funções Diretor de cinema, TV, vídeo e teatro, sendo que muitos profissionais ora atuam em um veículo ora em outro e também atuam eventualmente como produtores ou atores, de forma concomitante ou isoladamente. De forma geral, predomina o vínculo como empregado, entre Diretores de TV e rádio e, como autônomo, para as demais ocupações. Suas atividades se desenvolvem em equipes, em horários não regulares e alguns profissionais podem estar sujeitos aos efeitos do trabalho sob ruído intenso, altas temperaturas e grandes alturas.

### **Código internacional CIUO 88:**

2455 - Actores y directores de cine, radio, teatro, televisión y afines

### **Notas:**

Podem ocorrer casos de Diretores que também exercem funções de Produtores de espetáculos, Atores, Professores. Para codificá-los considerar as atividades principais. (Disponível em: <<http://www.mtecbo.gov.br/busca/descricao.asp?codigo=2622-20>>. Acesso em: 26 de ago. 2008, 15:00).

Como podemos notar, a descrição da atividade profissional do **diretor teatral** é muito abrangente. Talvez a maior diferença esteja no universo referencial de cada um, no ponto de partida que cada qual elege para si.

Dentro da realidade teatral que vivemos hoje, há profissionais que se denominam **diretores** e cuidam com grande propriedade da concepção estética do espetáculo, e outros que se dizem **encenadores** e preferem descobrir na prática do trabalho coletivo a expressão cênica da obra a ser montada. Por isso, fica um pouco difícil classificar quem é diretor e

quem é encenador no teatro contemporâneo, que está em constante transformação. Em vista deste fato, escolhemos nesta pesquisa considerar os dois termos como complementares e não como designações singulares.

Desta forma, podemos analisar tanto historicamente como praticamente os desdobramentos da função da direção teatral e situar nosso estudo numa esfera dialética, considerando as influências da sociedade e do meio em que vivemos.

Ainda segundo o *Dicionário de Teatro*, o surgimento do termo e da função de **encenador** data da primeira metade do século XIX. Entretanto, já no teatro grego, tínhamos a figura do *didaskalo*<sup>22</sup>, o instrutor, que não raramente era o próprio autor e organizador do espetáculo (PAVIS, 1999, p. 128). Tivemos grandes nomes do teatro grego que “dirigiam” seus próprios textos, sendo os principais deles: Sófocles, Ésquilo e Eurípedes.

Tivemos também na Idade Média o *meneu de jeu*, também traduzido por “condutor do jogo”, responsável ao mesmo tempo pela ideologia e estética da encenação dos mistérios<sup>23</sup>.

Na época do Renascimento, a função do diretor reaparece nas companhias de teatro mambembe, tal como podemos ver no filme *A Viagem do Capitão Tornado*<sup>24</sup> (1990) dirigido por Ettore Scola<sup>25</sup>. Neste, uma trupe de atores de *Commedia dell'arte* vaga em direção à corte de Paris, e em meio à realidade da profissão questiona e redescobre a

---

<sup>22</sup> Do grego *didaskalos* (PAVIS, 1999, p.128).

<sup>23</sup> Drama medieval de caráter religioso que colocava em cena episódios da Bíblia ou da vida dos santos católicos, representados nas festividades religiosas do séc. XIV ao XVI. (PAVIS, 1999, p. 246).

<sup>24</sup> É a quinta adaptação para o cinema do clássico romance homônimo do autor francês Théophile Gautier.

<sup>25</sup> Um dos mais importantes diretores italianos cujas obras são marcadas pela temática social e política. Herdeiro da comédia surgida no pós-guerra, sua estréia aconteceu em 1964.

necessidade da figura do diretor, o profissional que estudava os *canovaccios* e que organizava as encenações.

De acordo com Edwin Wilson, em vários períodos da história o autor de uma companhia teatral servia também como diretor, este é o caso de um dos grandes escritores do teatro clássico francês:

Molière, por exemplo, era não somente o escritor de sua companhia e o ator principal, como também exercia a função de diretor. Sabemos pela sua pequena peça *'Impromptu em Versailles'* que ele tinha idéias definidas de como os atores deveriam atuar; não há dúvida de que os mesmos conselhos que ele dava nesta peça eram dados freqüentemente a seus atores nos ensaios. (1979, p.02).

Ainda segundo Wilson (1979), tivemos na Inglaterra, entre os séc. XVII e XIX uma série de atores-diretores que também exerciam certa influência em suas companhias, dentre eles os mais conhecidos: Thomas Betterton (1635-1710), David Garrick (1717- 1779), Charles Kemble (1775-1854), William Charles Macready (1793-1873) e Henry Irving (1838-1905).

Com uma função semelhante, surgiram na Alemanha do século XVIII os primeiros grandes “ensaiadores”, atores como Iffland e Schröder, que assumiam a função do diretor e que exerciam grande influência sobre o elenco (PAVIS, 1999, p.128).

Porém, é na passagem do século XIX para o século XX, com o duque Jorge II de Meiningen, André Antoine e Konstantin Stanislavski que a função de encenador será oficialmente reconhecida, tornando-se uma disciplina e uma arte em si.

Segundo Jean-Jacques Roubine,

Convencionou-se considerar Antoine como o primeiro encenador, no sentido moderno atribuído à palavra. Tal afirmação justifica-se pelo fato de que o nome de Antoine constitui a primeira *assinatura* que a história do espetáculo teatral registrou (da mesma forma que se diz que Manet ou Cézanne *assinam* os seus quadros). Mas também por que Antoine foi o primeiro a sistematizar suas concepções, a teorizar a arte da encenação (1998, p. 23-24).

Podemos considerar então, que o **diretor teatral** ou **encenador** são termos recentes na história do teatro. E depois de Antoine, vieram outros que também teorizaram sobre suas práticas de encenação e se tornaram referenciais importantes do teatro moderno, por exemplo: Konstantin Stanislavski, Max Reinhardt, Vsevolod Meyerhold, Bertolt Brecht, Erwin Piscator, Edward Gordon Craig, Adolphe Appia, Antonin Artaud, Jerzy Gortowski etc..

Todos estes diretores e encenadores e outros tantos que não foram citados, sistematizaram suas práticas teatrais e defenderam seus pontos de vista, formalizando linguagens, técnicas e procedimentos artísticos, sempre dialogando com o contexto histórico e social em que estavam inseridos.

Deste momento em diante foi que passamos a refletir rigorosamente sobre “como” fazer teatro, “como” conduzir um grupo de atores e “como” defender uma proposta estética. É tal como nos coloca Maria Thais Lima Santos:

Os movimentos teatrais do início do século XX introduziram o debate acerca da sistematização de procedimentos cênicos e da organização de métodos de criação aplicáveis a diferentes contextos daqueles que o originaram. As vanguardas históricas transformaram o teatro em uma disciplina artística complexa em que a diversidade de perspectivas permitiu o confronto das formas de abordagens e das metodologias empregadas no processo de criação teatral. (2002, p. 52).

Esta transformação na forma de investigar o “fazer teatral” nos possibilitou um contato mais profundo com a nossa arte, permitindo que começássemos a reconhecer as diferentes metodologias desenvolvidas e as particularidades de cada encenador. Com isso, passamos a eleger nossos referenciais estéticos e ideológicos, e pudemos estabelecer parâmetros artísticos que coadunam com a prática da encenação.

Fomos fortemente influenciados por estes diretores do teatro moderno, eles são nossa “escola” e são também a base da maior parte das nossas inquietações. Porém, como a *práxis* do teatro é efêmera, e como precisamos atentar para as transformações do mundo à nossa volta, não podemos simplesmente reproduzir os conceitos desenvolvidos por um ou outro encenador, faz-se necessário que dialoguemos com as necessidades de nosso tempo, e por isso, seguimos dando continuidade à sistematização de novos conceitos, revendo as teorias existentes e reorganizando o conhecimento teatral.

## **2.2. O teatro moderno e os alicerces da direção teatral**

Quando olhamos o cenário teatral contemporâneo reconhecemos neste muitos dos ensinamentos deixados pelos grandes diretores do teatro moderno, reconhecemos técnicas, procedimentos artísticos e propostas estéticas. Contudo, muitas vezes um diretor do teatro contemporâneo deixa-se permear por uma série de influências, que não advêm somente de um único encenador, mas de vários, e que foram agregadas a partir de suas experimentações anteriores e interesses pessoais.

É comum que elejamos um destes diretores como ponto de referência para o desenvolvimento do nosso trabalho, todavia, cabe ressaltar que os nossos mestres também elegeram os seus mestres e se deixaram influenciar por eles, por isso, é normal que haja cruzamentos de ideologias, de pensamentos e propostas artísticas. Este talvez seja um dos principais motivos pelos quais no teatro contemporâneo temos uma infinidade de propostas, concepções estéticas, pesquisa de linguagens e técnicas.

Vivemos um momento de grande diversidade cultural, onde a informação circula com muita rapidez, e onde os profissionais da área são obrigados a fazer escolhas. Neste sentido, os diretores acabam vivenciando uma série de processos, e a partir de um determinado momento, muitos se vêem tendo que optar entre: priorizar o trabalho do ator, ou priorizar a encenação.

Não se pode afirmar que o diretor que prioriza a encenação dá menos importância para o trabalho do ator, pois ele depende do ator para a concretização da sua proposta. Tampouco se pode afirmar que o diretor que prioriza o trabalho do ator vá deixar de se preocupar com a encenação, pois é ela que permitirá ao ator, explorar suas potencialidades. Contudo, o ponto de partida de cada um acaba determinando a natureza do processo.

Muitos diretores oscilam entre priorizar o trabalho do ator e a encenação, enfatizando ora um e ora outro. Mas, de uma forma ou de outra, os principais encenadores do teatro moderno nos deixaram um legado de princípios que caminham no sentido de valorizar a questão pedagógica do trabalho do diretor.

O diretor alemão Bertolt Brecht, por exemplo, teve grande dificuldade em fazer com que seus atores compreendessem sua proposta estética. Para tanto, ele desenvolveu uma

série de textos que pudessem esclarecer sua teoria: *Pequeno Órganon para o Teatro, Cena de Rua, Estudos sobre Teatro, A Compra do Latão, Teatro Dialético: Ensaio*, peças teatrais, poemas etc.. E para exercitar seus atores ele criou também as peças didáticas (*Lehrstück*).

Segundo Ingrid Koudela, estudiosa das peças didáticas: “Quando Brecht traduziu o termo *Lehrstück* para o inglês, utilizou o equivalente *Learning Play*, isto é, um jogo de aprendizagem” (2001, p.09). E utilizando este jogo de aprendizagem, onde os atores descobriam na prática, fazendo e refletindo sobre, ele pôde contribuir para o desenvolvimento artístico e humano de cada um deles. Com isso, todos poderiam executar com propriedade a sua proposta estética.

Dentre os grandes mestres russos temos: Konstantin Stanislavski e Nemirovich-Dantchenko, responsáveis por inúmeras montagens do Teatro de Arte de Moscou e pela sistematização de um conhecimento empírico acerca da pedagogia teatral. Nesta empreitada de uma vida inteira, Stanislavski com o auxílio de seus colaboradores também reuniu seus conhecimentos em vários textos teóricos e livros<sup>26</sup> como: *Minha vida na Arte, A preparação do ator e A construção da personagem, A criação de um papel, Manual do ator* etc..

---

<sup>26</sup> No artigo “*Uma história de Stanislavski através da tradução*” escrito por Jean Benedetti temos um panorama crítico a respeito da produção bibliográfica de Konstantin Stanislavski. Neste, Benedetti comenta sobre as dificuldades de publicação, das adaptações feitas nas obras originais, dos problemas de tradução, da fragmentação do que viria a ser o livro *O trabalho do ator sobre si mesmo* e da contribuição um tanto confusa da Sra. Elizabeth Hapgood. (BENEDETTI, 1991).

Apesar das inúmeras montagens, a grande contribuição do trabalho de Stanislavski para o universo do teatro foi justamente a capacidade de refletir sobre os seus percursos, tal como propõe Larrosa (2006).

E falando sobre seu próprio trabalho, Stanislavski comenta:

Meu sistema é resultado de uma vida inteira de buscas. (...) Ao longo de muitas tentativas, tentei desenvolver um método de trabalho para os atores que lhes desse condições de criar a imagem de um personagem, infundir-lhe a vida de um espírito humano e, por meios naturais, personificá-lo em cena, com arte e beleza. (1997, p. 133-134).

Ainda dentro das vanguardas russas, temos Vsévolod Meyerhold, discípulo de Stanislavski que participou do Teatro de Arte de Moscou, mas que em 1902 provocou seu desligamento para fundar a “Sociedade do Drama Novo” e iniciar suas próprias investigações acerca do trabalho do ator (CONRADO, 1969, p. 04).

Entre idas e vindas, Meyerhold foi convidado por Stanislavski em 1905 para dirigir o Teatro-Estúdio, filial do Teatro de Arte de Moscou (SANTOS, 2002, p. 15), mas, é no Estúdio da Rua Borondiskaia, entre os anos de 1913 e 1916 que de fato Meyerhold pôde formular seus princípios e elaborar seus experimentos (SANTOS, 2002, p. 04).

Conhecido pela sistematização da biomecânica, uma espécie de treinamento para o ator, Meyerhold trazia em seus experimentos uma preocupação muito grande com a pesquisa e a questão pedagógica, e este é um dos focos da tese de doutorado: *O Encenador como Pedagogo*, de Maria Thais Lima Santos:

O programa de estudos para o Estúdio concretizava as idéias apresentadas por Meyerhold no texto *O Teatro de Feira* e demonstrava que o ator idealizado por ele, naquele período, deveria reunir todos os modelos

históricos e uma gestualidade longe do cotidiano. Meyerhold recusou os tradicionais programas escolares e Tateou, por sua própria conta, em direção a uma escola laboratório, ou seja, um espaço de pesquisa, um laboratório para experiências coletivas de aprendizagem (2002, p. 69).

E a preocupação de Meyerhold com a formação do ator também se evidenciava na prática da encenação: “nas encenações e nos textos meyerholdianos já encontravam-se articuladas as matrizes teóricas do encenador-pedagogo” (SANTOS, 2002, p. 52).

Já no final da década de 1950, o polonês Jerzy Grotowski também funda o seu Teatro-Laboratório e a partir de estudos e de experimentações práticas, fundamenta seu teatro na perspectiva do trabalho do ator.

Em seu texto *Em busca de um Teatro Pobre*, parte integrante de seu livro com mesmo título, Grotowski faz questão de afirmar:

Não educamos um ator, em nosso teatro, ensinando-lhe alguma coisa: tentamos eliminar a resistência de seu organismo a este processo psíquico. O resultado é a eliminação do lapso de tempo entre impulso interior e reação exterior, de modo que o impulso se torna já uma reação exterior. Impulso e ação são concomitantes: o corpo se desvanece, queima e o espectador assiste a uma série de impulsos visíveis. Nosso caminho é uma *via negativa*, não uma coleção de técnicas, e sim erradicação de bloqueios (1971, p. 03).

A *via negativa* defendida por Grotowski permite ao ator um desnudamento de si mesmo, dos bloqueios que o aprisionam e a busca por uma expressão genuína. Lidar com as próprias dificuldades e vencê-las em função de um crescimento pessoal e artístico não é uma tarefa simples. Mas, dentro deste percurso árduo há uma proposta pedagógica para o desenvolvimento do ator. Este procedimento foi utilizado dentro do processo criativo do espetáculo *Alice Nonsense*, citado no primeiro capítulo desta tese.

Para Jean-Jacques Roubine: “A busca grotowskiana, concentrada no aprofundamento da relação entre o ator e o espectador, defini-se como um *teatro pobre*, e recusa ajuda de qualquer maquinaria” (1998, p. 102).

E neste sentido, Grotowski também submete a concepção cênica do espetáculo ao trabalho do ator:

A apresentação de um *espetáculo* - termo que, em última instância, torna-se inadequado - destina-se antes de mais nada, na sua concepção, a verificar hipóteses ou a prolongar um trabalho de pesquisa sobre a atuação do ator. Aquilo que no teatro ocidental chancela o sucesso, a influência do público e a multiplicação do número de representações, é recusado por Grotowski, não por elitismo, mas por tratar-se de obstáculos ao trabalho específico do ator tal como ele o orienta. O ator grotowskiano deve, em particular, rejeitar com absoluto rigor qualquer vestígio de exibicionismo e de rotina (ROUBINE, 1998, p. 102).

Poderia listar ainda outros tantos diretores do teatro moderno que trazem em suas teorias e suas práticas princípios da pedagogia do trabalho do diretor. No entanto, o objetivo principal desta pesquisa, não é puramente identificar no trabalho dos encenadores os fundamentos da pedagogia teatral, mas sim permitir que o leitor relacione estes princípios com a concretização de uma poética: *a poética da direção teatral*.

E faz-se necessário colocar que os diretores mencionados trazem à tona conceitos de fundamental importância em minha formação artística e em minha prática docente. Conceitos estes que muitas vezes foram aplicados em meus processos, como os descritos no primeiro capítulo desta tese.

Não há dúvidas que podemos aprender com todos eles, mas a grande questão que fica é: será que além das técnicas, das escolhas estéticas decorrentes do momento que cada

um viveu e da sistematização de um conhecimento, não poderíamos encontrar algo que transcende tudo isso e que se faz imprescindível na prática do “fazer teatral”? Algo que possa contribuir para a constituição da *poética da direção teatral*?

Para tentar responder a esta questão, atentemos para algumas palavras de Peter Brook:

Nunca acreditei em verdades únicas. Nem nas minhas, nem nas dos outros. Acredito que todas as escolas, todas as teorias podem ser úteis em algum lugar, num dado momento. Mas descobri que é impossível viver sem uma apaixonada e absoluta identificação com um ponto de vista. No entanto, à medida que o tempo passa, e nós mudamos, e o mundo se modifica, os alvos variam e o ponto de vista se desloca. (1995, p.15).

Neste sentido, podemos afirmar que cada diretor, dentro da sua época e do seu contexto histórico, debruçou-se sobre a direção teatral utilizando-a como um instrumento pedagógico: uns em função da realização da sua proposta estética, outros em função da sistematização de procedimentos técnico-artísticos, e alguns tão somente em função do trabalho do ator.

Porém, o que os une não é o propósito final, mas sim a valorização do percurso, da prática pedagógica voltada para o processo de descobertas. Daí a necessidade de se registrar exercícios, erros e acertos, e este é o princípio que nos interessa na formalização da *poética da direção teatral*.

### 2.3. As funções do diretor

As funções de um diretor teatral mudaram muito desde a oficialização do termo com Antoine no século XIX. E se considerarmos a retrospectiva histórica desde o teatro grego veremos que essas alterações foram ainda mais contundentes, como já foi visto e analisado no primeiro tópico deste capítulo.

Tal como a sociedade, o teatro muda e a função do diretor também muda.

Edwin Wilson, faz alusão a estas mudanças, estabelecendo um paralelo entre o teatro do século XVIII e o teatro contemporâneo:

A maneira como um homem fumava, uma empregada flertava com um nobre ou uma dama abria seu leque era tão claramente delineada no comportamento diário, que os atores tinham só que amoldar e aperfeiçoar a cena para o palco. A tarefa do diretor não era tanto impor um estilo na produção, mas impedir aos atores de uma representação excessiva, de verificar se eles falavam seus textos apropriadamente e de fazer com que o elenco trabalhasse como um conjunto harmonioso. Hoje, entretanto, como estilo, a unidade e uma visão coesa da sociedade são tão ilusórias, a tarefa do diretor é muito importante (1979, p.02).

Apesar das mudanças que ocorreram no mundo e que reverberaram no teatro, há alguns fundamentos da arte da direção teatral que permanecem, e é sobre eles que falaremos a seguir.

Para Wilson, apesar de um espetáculo ser constituído de várias partes, ele deve apresentar-se diante do público como um quadro completo. E o grande responsável por reunir os vários elementos do teatro é o diretor (1979). É evidente que se analisarmos este

argumento, por exemplo, do ponto de vista de Richard Schechner<sup>27</sup>, estudioso da arte da *performance*, talvez esta idéia de “quadro completo” seja relativizada. No entanto, como estamos propondo uma análise histórica, podemos considerar estes argumentos pertinentes e aplicáveis em grande parte dos processos do teatro contemporâneo.

O diretor é o primeiro a se envolver no processo criativo e uma das etapas iniciais do trabalho é a escolha do texto, geralmente feita por alguma afinidade do diretor com o material (obra ou autor), ou por um motivo pedagógico, como no caso dos espetáculos *Alice Nonsense*, *Carolinas* e *A Terceira Margem do Rio*. Nesta etapa é de fundamental importância que o diretor compreenda o texto e faça uma “apreciação do material”, ou seja, que estabeleça os pontos de partida e o recorte inicial, que posteriormente serão revisitados por todos os envolvidos no processo.

Wilson (1979) nos alerta para o fato do diretor encontrar alguns problemas no texto, principalmente se for uma peça nova, nunca representada antes, e neste caso, deverá haver uma cooperação mútua entre o diretor e o autor, a fim de fazerem os ajustes necessários na obra original e reescrever o que for necessário.

O paradigma do texto, hoje no teatro contemporâneo já é visto com maior flexibilidade, no entanto, no final da década de 1970 o texto ainda era considerado o principal elemento da dramaturgia, e a hierarquia diretor/autor era vista de forma bastante conservadora. Era necessário que se desprendesse uma atenção especial para a esta relação; buscava-se evitar qualquer indício de atrito e desrespeito entre as partes, pois um dependia do outro.

---

<sup>27</sup> Schechner, Richard, *The End of Humanism* (Nova York: Performing Arts Journal Publications, 1982).

Muitas vezes na história do teatro, tivemos exemplos de conflitos entre os grandes diretores e os autores. Caso registrado entre Tchekóv e Stanislavski em algumas ocasiões, tal como nos lembra Peter Holland em seu texto: *O Diretor e o Dramaturgo: Controle sobre os meios de produção* (1989). No citado texto, Holland condena a interpretação de Stanislavski sobre as peças de Tchekóv, demonstrando os pontos de vista antagônicos e as divergências entre estes dois grandes nomes do teatro russo.

Hoje no teatro contemporâneo, esta relação já não é vista mais com tanto pudor, pois se compreende que o diretor é o grande articulador dos elementos cênicos, e segundo Fernando de Toro:

Um texto dramático é um texto inscrito em uma formação social e em um momento histórico determinado, mas uma encenação contemporânea (que não é senão a leitura contextualizada deste texto, por exemplo, de Corneille e ou Lope de Vega, que pode precisamente alterar e rearticular a “formação discursiva” original, seja para atualizar um texto que, cultural e ideologicamente, se encontra distanciado de nós, ou pela “leitura” e concretização que o diretor deseja dar a este texto. (1987 apud ALMEIDA, 1995, p. 05).

Na tese de Marcio Aurélio Pires de Almeida: *O Encenador como Dramaturgo: A Escrita Poética do Espetáculo* (1995) pode-se compreender o trabalho do encenador de forma que este seja o responsável pela “escritura cênica” do espetáculo. Para Almeida, o espetáculo é: “uma forma de escrita que se concretiza num espaço cênico, sendo realizado por uma equipe orquestrada por aquele que é denominado encenador; ou escritor” (p. 05). E complementa: “o papel do encenador é fundamentalmente o papel de manipulador de um conjunto de textos, de onde sai ou pode sair outro texto” (p. 05).

Voltando a Fernando de Toro, temos que: “A convergência do trabalho dramaturgico e do trabalho espetacular dá como resultado a concretização do diretor, isto é, a interpretação ou leitura que entrega o diretor a seu público.” (1987 apud ALMEIDA, 1995, p. 05-06). Desta forma, podemos enxergar o diretor como um dramaturgo que escreve sua obra poética no espaço e no tempo (na cena) através dos corpos dos atores e dos elementos da encenação.

Compreendendo isso, não faz mais sentido continuar insistindo numa disputa entre diretor e autor, pois seus trabalhos devem se adequar às necessidades da cena, e neste caso, quem conduzirá o processo é o diretor. Assim, o texto será apenas mais um dos elementos que vão compor a encenação, tal como a luz, a cenografia, a sonoplastia etc., e tudo isso se tornará um grande “texto espetacular” (ALMEIDA, 1995).

Com relação à condução dos atores: “Antigamente era costume dos diretores dar ordens precisas aos atores: ‘Ande três passos para a direita e vire a cabeça para o público. Agora fale a próxima frase num sussurro’. Hoje em dia isso é menos comum.” (WILSON, 1979, p. 04). Como pudemos notar no trecho citado, o diretor transmitia ao ator uma “partitura física”, mas hoje, no teatro contemporâneo, é responsabilidade do ator criar a sua “partitura de ações”, e cabe ao diretor dar espaço para que ele possa criar.

O ator precisa de tempo para entender a lógica de cada cena e para descobrir as ações que melhor o ajudarão a expressar o jeito de ser da personagem:

O personagem e o ator são duas coisas distintas. Durante dias o primeiro foge do segundo com um desembaraço demoníaco. O pior é querer lutar contra esse fantasma, forçá-lo a usar você. Se quiser que venha docilmente

integrar-lhe o corpo e a alma, esqueça-o. Nessa perseguição por osmose, na qual o personagem é a testemunha prevenida, o diretor deve ter confiança no intérprete, fazê-lo crer que reencontrou esse personagem (VILAR, 1971, p. 03).

Outra função do diretor é zelar pelo bom relacionamento do grupo e pela união dos atores dentro do processo, alertando para que estes evitem levar conflitos de ordem pessoal para trabalho. É fundamental que o diretor auxilie o ator em seus momentos de insegurança.

É recomendado também, que durante os ensaios, o diretor exerça o papel do público, e desta forma auxilie os atores na realização da proposta cênica. Ajudando os atores na compreensão das cenas e possibilitando que eles façam um bom uso do espaço cênico, ele vai auxiliá-los na comunicação de importantes imagens visuais (WILSON, 1979).

A preocupação com a parte estética do espetáculo: figurino, cenografia e iluminação também são funções de um diretor, pois sua concepção precisa se manifestar concretamente em termos visuais dentro do espetáculo, por isso há de se estabelecer um diálogo concreto com o cenógrafo, com o iluminador e com o figurinista. O cuidado e a atenção que se deve ter com as partes vão evidenciar a idéia do todo.

Temos ainda a questão do ensaio técnico e do ensaio geral, fundamentais para se fazer os ajustes necessários e para dar certa segurança ao trabalho dos atores. Pré-estréias e ensaios com a presença de público também são muito bem vindos, pois estes servirão como uma espécie de termômetro para experimentarmos se o espetáculo está de acordo com a nossa proposta.

Por fim, a principal tarefa do diretor é a busca por um equilíbrio, por administrar todas as partes do processo sem perder a dimensão do todo. E em vista disso, tentar reorganizar tudo da melhor maneira possível, lidando com os problemas que surgirem e administrando as possibilidades.

#### **2.4.O diretor-pedagogo**

Muitas vezes, além de abarcar todas as tarefas pertinentes à sua função, o diretor também acaba cumprindo outra função: a de pedagogo. Em muitos casos, ele necessita relativizar os preceitos de sua profissão em razão da sua relação com os atores e com a sua equipe. Robert Benedetti em seu texto: *Diretor Versus Equipe* (1980) fala-nos um pouco das condições necessárias para que se possa desenvolver um trabalho em grupo:

Três condições são necessárias para que um grupo torne-se efetivamente alinhado. Primeiro, todos os participantes têm que estar *comprometidos* na relação. Segundo, cada participante deve ser capaz de *apoiar* os outros participantes em seus objetivos dentro do esforço do grupo. Terceiro, todas as partes devem manter entre si uma *comunicação livre e aberta*. (p.12).

Quando Benedetti nos fala desses princípios ele nos coloca diante de fundamentos essenciais na construção de uma prática artístico-pedagógica. E complementa:

Antes de tudo é preciso compreender que você *está* trabalhando junto com alguém, e *será* melhor que você se engaje de fato na relação para que você consiga o que pretende. Fazer-se de vítima, ter desconfianças ou sentir-se frustrado não vai levar a nada, a não ser fazer com que você se sinta pior. Em segundo lugar faça do *respeito* parte de sua disciplina; respeito pelo outro e

auto-respeito [...] Em terceiro lugar, lembre-se que parte do respeito é conceder espaço. Vocês estão trabalhando juntos por causa de um engajamento e de um objetivo mútuo, mas dentro desse trabalho cada um tem o seu espaço [...] Nossa meta é o alinhamento de indivíduos criativos e não o abandono da auto-estima ou do auto-respeito. (1980, p.13).

E é muitas vezes em função deste respeito ao trabalho alheio que o diretor acaba tendo que suprimir algumas de suas pretensões, e até mesmo abrir mão de parte de sua concepção. Quando isto ocorre, quando se respeita o “tempo do outro” e o “espaço do outro”, além do resultado final, começa-se a pensar também no processo desenvolvido pelo coletivo, e esta é uma característica que aproxima o diretor do pedagogo.

Segundo a pesquisadora e arte-educadora Márcia Strazzacappa:

Artista e professor não são profissões antagônicas – logo, uma não nega a outra; também não são sinônimas, como defendem os que acreditam que qualquer um pode ser artista, assim como qualquer um pode ser professor. Segundo essa crença, ser artista e ser professor independem de formação específica. Tais profissões, na verdade, podem ser complementares. (2006, p.07).

E pensando desta forma, podemos identificar no teatro contemporâneo, muitos diretores que conciliam a profissão de artista com a função de pedagogo, muitos dão aulas em escolas de teatro e paralelamente dirigem suas companhias. Muitos em suas práticas artísticas adotam princípios pedagógicos, e isto é algo recorrente na *práxis* artística do teatro contemporâneo, chegando ao ponto de não se conseguir dissociar uma atividade da outra. E é neste cruzamento que podemos nos perguntar se a própria arte já não traria em si seus ensinamentos e sua pedagogia.

O ator tem a oportunidade de aprender sempre com cada novo trabalho realizado, e isso o alimenta projetando-o para o futuro. O mesmo acontece com o diretor, que também deverá estudar e conhecer sua equipe, seus atores e o universo que os cerca, a fim de propor um trabalho e conduzir um processo. E ao fazê-lo estará também assumindo a função de pedagogo.

Neste sentido, podemos dizer que o trabalho do diretor-pedagogo começa anteriormente à proposta do texto ou da encenação, começa antes na percepção e no estudo sobre as particularidades do grupo com o qual vai trabalhar. É como se ele tivesse que estudar as propriedades do solo a fim de conhecer suas características e considerar os efeitos do tempo e do clima antes de plantar. O diretor-pedagogo pode e deve executar a sua proposta estética, mas deverá atentar para que ela se adéque às necessidades do grupo com o qual irá trabalhar. Caso contrário, poderá não obter uma boa colheita.

Diagnosticar as necessidades do grupo sem se isentar da sua proposta é uma das bases constituintes da *poética da direção teatral*. É de fundamental importância que o diretor-pedagogo consiga administrar suas escolhas e equalizá-las em função da sua equipe, isso contribuirá muito para o desenvolvimento dos atores e demais integrantes do processo.

Como já mencionado anteriormente, alguns encenadores do teatro moderno (Brecht, Meyerhold, Stanislavski, Grotowski etc.) ficaram conhecidos por sua prática artístico-pedagógica. Neste ínterim cabe voltarmos nosso olhar novamente para o trabalho de Maria Thaís Lima Santos, onde ela recontextualiza o conceito de pedagogia a partir da prática desenvolvida por Vsévolod Meyerhold:

(...) se compreendermos a pedagogia “como um conjunto de doutrinas, princípios e métodos de educação e instrução que tendem a um objetivo prático” podemos identificar a cena meyerholdiana como um meio de educar, tanto aquele que fazia como aquele que via, pois “a pedagogia teatral... mas que todas as outras pedagogias, requer troca, a pesquisa, a experiência comum, ao ensinante e ao ensinado, ao mestre e ao aluno”. (2002,p.53).

Partindo desse pressuposto, podemos ver no trabalho de Meyerhold um modelo de prática pedagógica, e confirmar assim, nossa hipótese de que a função do diretor desdobra-se muitas vezes numa função pedagógica, resultando daí a figura do diretor-pedagogo.

Como bem lembra Paulo Freire: “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (1996, p.23). Esta é a base do trabalho do diretor-pedagogo: a troca, a discussão e o diálogo com o outro. E muitas vezes este diálogo não se traduz em palavras, mas sim em gestos, em atitudes e até mesmo numa troca de olhares.

O diretor-pedagogo precisa estar atento a ele e aos outros para não correr o risco de se cegar. E isso não quer dizer que o diretor deve saber tudo sempre, e que um processo não possa gerar brigas e discussões, muito pelo contrário, para que o trabalho ocorra de forma orgânica, as divergências também precisam aparecer. Não estamos falando dos contos de fadas onde todos viveram felizes para sempre, estamos falando da realidade de uma profissão e de arte autêntica.

Por isso, o diretor-pedagogo deve estar disposto a se transformar juntamente com seus atores. Ele deve priorizar o processo de formação do aluno-ator, e isso às vezes o obriga a fazer escolhas que não são fáceis.

É tal como Paulo Freire nos coloca: “Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática do ensinar-aprender participamos de uma experiência total, diretiva, política,

ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética” (1996, p. 24).

Como o teatro trabalha tanto com aspectos éticos como estéticos, há, por exemplo, casos onde os atores ainda não estão preparados para romper determinados pré-conceitos e compreender certos aspectos que emergem do processo. A grandeza da arte teatral está em que ela depende em ampla medida de quem a produz, e em sendo assim, devemos levar em consideração a realidade em que os alunos-atores estão inseridos.

Apesar de trabalharmos num grupo, as particularidades (aspectos socioeconômicos, culturais, religiosos etc.) se fazem presentes nas escolhas de cada um dentro da cena. Pode-se tentar conscientizar e convencer um ator a realizar uma cena que defenda uma idéia que não seja sua, porém, se ele o fizer, ele o fará em função de uma proposição coletiva, e isso não significa que ele tenha mudado o seu ponto de vista sobre o fato.

Faz parte do trabalho de um diretor-pedagogo que ele tente equilibrar essas diferenças dentro de um grupo. Contudo, na tentativa de equilibrar as diferenças, há de se respeitar a posição do outro, e isso não significa anular as divergências, mas aprender a conviver com elas. A riqueza da arte teatral está justamente na tentativa de se fazer algo coletivo, sem perder de vista as particularidades, e ainda assim defender uma proposta ética e estética comum. Nesse sentido, o diretor-pedagogo, aprende a cada processo juntamente com seus atores.

Por fim, o diretor-pedagogo é aquele que prioriza o processo em função da formação do ator e das escolhas pedagógicas. Diferente do diretor convencional que prioriza o resultado estético, passando muitas vezes por cima do “tempo do outro” e do processo coletivo.

Em muitos momentos, a valorização do processo e a busca por um resultado estético caminham lado a lado, e um não existe sem o outro, pois eles são complementares. Entretanto, às vezes somos colocados diante de um dilema: decidir entre manter uma proposta estética ou valorizar um processo. Neste caso, quando optamos por priorizar o processo, estaremos assumindo o papel do diretor-pedagogo.

## **2.5. A poética da direção teatral**

Depois de discorrermos sobre a figura do diretor-pedagogo, faz-se necessário ainda conceituar o termo: *poética da direção teatral*, título desta pesquisa.

Quando Aristóteles escreve sua *Arte Poética*, ele o faz com o intuito de identificar princípios e estabelecer parâmetros que norteiem a produção poética de seu tempo. No trecho a seguir ele nos coloca diante do cerne de sua obra: a necessidade de organização de um pensamento. Vejamos:

Propomo-nos tratar da produção poética em si mesma e de seus diversos gêneros, dizer qual é a função de cada um deles, como se deve construir a fábula, no intuito de obter o belo poético; qual o número e natureza da suas partes e falar igualmente dos demais assuntos relativos a esta produção (1964, p. 261).

Para Aristóteles, estudar o processo de construção da poesia e a natureza de suas partes é algo fundamental para que se possa atingir o belo. A *Poética* é um tratado sobre a poesia e como a base do tratado de Aristóteles é a arte da imitação, sua argumentação evidencia elementos referentes a uma poética cênica e se fundamenta a partir da análise de

determinadas peças teatrais, de dramaturgos gregos. Mediante esta constatação sentimo-nos confortáveis na apropriação do termo.

Segundo Márcio Aurélio Pires de Almeida:

Na *Poética*, Aristóteles tenta, pela primeira vez, sistematizar e organizar um modelo do ideal estético de seu tempo. Esta perspectiva histórica é fundamental, não só para salvaguardar a sua importância e longa permanência temporal, como para reconhecer as condições de sua transformação, de acordo com as necessidades poéticas do homem. (1995, p. 09).

E pensando nas necessidades do homem contemporâneo, na medida em que se pode discorrer sobre uma poética ligada à encenação, abre-se espaço também para que pensemos na poética do encenador, ou na poética do diretor, que apresenta fundamentos capazes de sistematizar e organizar a poética da encenação.

Para Almeida a *poética da encenação* está intimamente ligada ao pensamento grego-aristotélico:

As questões levantadas com relação ao tema - POÉTICA DA ENCENAÇÃO - foram durante muito tempo razão de nossa inquietação. Onde e quando aparece este tema na história do teatro? Fazendo um recorte radical na história do ocidente, vamos nos aproximar dos gregos como berço de nosso teatro. Lá na Grécia, está o cadinho onde os elementos básicos foram organizados. (1995, p. 08).

E neste sentido, se nos propomos refletir sobre a possibilidade de uma *poética do diretor*, temos em Aristóteles um modelo referencial. Pois um dos grandes méritos de seu trabalho é sua preocupação com organização de um pensamento. E ao fazê-lo, ele nos dá

parâmetros para analisarmos as bases do teatro grego.

Sem dúvidas, Aristóteles representa um momento histórico, onde a busca pela sistematização de um conhecimento se fazia imprescindível. E sua proposta não foi em nada original, ele simplesmente pôde observar a realidade ao seu redor, e refletir sobre ela. O teatro já acontecia na Grécia antes de Aristóteles, no entanto, foi escrevendo a *Arte Poética* que ele reuniu elementos e fundamentou uma prática já existente.

É com base neste princípio que pretendemos neste trabalho, falar sobre uma *poética da direção teatral*. A partir de um olhar sobre nossa realidade, sentimos a necessidade de elegeer princípios que fundamentem de modo geral a poética do diretor-pedagogo.

Nossa proposta caminha no sentido de estabelecer um referencial flexível pautado nos princípios do trabalho do diretor-pedagogo, o que independe de técnica, linguagem ou escolha estética. E é neste fio de navalha que esta pesquisa busca se delinear, onde uma das primeiras preocupações é cuidar para não estabelecer parâmetros e modelos absolutos, mas identificar princípios que possam embasar e dar a mobilidade necessária para as práticas teatrais vigentes.

Não é tão relevante o fato do diretor-pedagogo apropriar-se dos procedimentos de Stanislavski, Brecht, Grotowski, Meyerhold etc., o fundamental está no *como* trabalhar esses procedimentos, no *como* propor aos atores que investiguem determinados percursos, e que eles tenham espaço para investigarem a si mesmos. Foi isso que busquei fazer quando expus os processos criativos dos espetáculos: *Alice Nonsense*, *Carolinas* e *A Terceira Margem do Rio*.

Cabe agora, a cada um, estabelecer as pontes e as relações com a sua prática artística, tentando compreender a articulação da sua poética e do seu pensamento, pois a

experiência só será reveladora na medida em que cada diretor reavaliar a sua prática artística e seu modo de guiar um processo.

## CAPÍTULO 3

# **PEDAGOGIA DA DIREÇÃO TEATRAL**

*O objetivo da lição não é nos deixar terminados pela assimilação do dito, nem nos deixar determinados pela aprendizagem dogmática do que deve ser dito, mas indeterminar aquilo que dá o que dizer, aquilo que fica por dizer. (LARROSA, 2006, p.142).*

## CAPÍTULO 3

### PEDAGOGIA DA DIREÇÃO TEATRAL

#### 3.1. Pode-se ensinar direção?

Após discorrer sobre minhas experiências e discutir os conceitos inerentes à minha pesquisa, proponho-me agora a uma reflexão sobre as reverberações deste estudo em minha prática docente, e é dela que emerge a seguinte pergunta: pode-se ensinar direção?

Ao tentar responder esta questão, me vejo novamente diante do relato de mais uma experiência, e desta vez não estou falando do processo de criação de um espetáculo, mas da condução de uma turma de alunos pelos intrigantes caminhos da direção teatral.

Mais do que simplesmente transmitir procedimentos, lecionar a disciplina de *Direção* me fez concluir que o mais importante é estimular o senso crítico do aluno para que ele descubra por si só a melhor maneira de dirigir. Cada qual tem o seu processo que é único, com um grupo específico de atores, e com toda a singularidade que um projeto de direção traz.

Cada ator, cada diretor e cada artista, trazem em si experiências de vida que vão dizer respeito a ele. É evidente que estas experiências podem e devem ser compartilhadas, mas é preciso considerar que elas são únicas.

Segundo Zygmunt Hübner (1979), diretor do Departamento de Direção da Escola Nacional Superior de Teatro de Varsóvia, a resposta para essa pergunta: “pode-se ensinar direção?” é muito mais complexa do que uma simples afirmação ou uma pronta negação.

Antes de respondermos a esta pergunta precisamos fazer-nos ainda uma série de questionamentos: quanto um aluno de direção depende de uma escola? Quanto desse processo de crescimento e aprendizado se dá fora da escola? Quanto desse processo depende das predisposições naturais e pessoais do aluno? É possível ensinar um ator a ser um ator e um diretor a ser um diretor? Até que ponto a arte pode ser aprendida e até que ponto ela pode ser despertada no ser humano?

Talvez a resposta para estes questionamentos seja uma conjuntura de fatores que merecem ser analisados:

Podemos ensinar a qualquer um a tabuada de multiplicar, a anatomia humana, podemos ensinar a alguém a andar na corda bamba. Podemos medir o grau de apreensão desses conhecimentos (ou dessas habilidades) e podemos admitir que eles derivem de processos didáticos. Mas, pode-se ensinar a alguém a cantar e a desenhar? Aqui a resposta é mais difícil, porque o resultado depende em medida mais larga das aptidões do aluno do que do sistema de ensino e das qualificações do professor [...] Enfim, podemos ensinar alguém a refletir independentemente, a saber observar e tirar conclusões? (HÜBNER, 1979, p. 01).

Se considerarmos o fato de que o aluno deva ter aptidão para determinada tarefa, para determinado ofício, então podemos descartar a hipótese de que a arte pode ser ensinada? Quem não tem aptidão não pode aprender a ser um bom diretor?

Talvez se começarmos a pensar um pouco diferente, se levantarmos a hipótese de que se pode fomentar o aluno para que ele descubra a sua arte, oferecer a ele espaço para

experimental, pesquisar, errar e aprender com o erro, talvez possamos ponderar essa resposta.

Os artistas precisam de espaço e de tempo para se desenvolverem. Eles precisam atuar de acordo com os seus interesses, com as suas aptidões. E para que isso aconteça necessitam também de alguém que os oriente em sua trajetória, que os provoque, que os instigue e os desafie. Talvez este seja um dos meios mais sadios para podermos compreender de fato esta questão.

Erwin Axer, diretor teatral, escritor e professor universitário fez uma colocação a este respeito que vem nos fazer pensar: “vale a pena ensinar, mas só aquele que já sabe.” (apud HÜBNER, 1979, p. 02).

Então quer dizer que aquele que não sabe deve ser desprezado? E como vamos ter certeza se alguém sabe ou não dirigir? Existe uma fórmula matemática para se descobrir isso? Outra questão: se a pessoa já sabe dirigir para que vamos perder tempo em ensiná-la?

Quando Erwin Axer nos fala de “ensinar aquele que já sabe”, talvez ele esteja simplesmente fazendo-nos olhar para um conhecimento empírico que necessita ser “despertado”. E quando se ensina direção, é necessário fornecer ao aluno algumas definições, alguns fundamentos, alguns procedimentos e princípios, para que ele reconheça os mesmos na sua *práxis* artística.

Por exemplo, quando começamos a estudar os fundamentos da direção teatral dentro da disciplina de *Direção*, de alguma forma, parece que estamos estudando algo que já é de nosso conhecimento, e que talvez só não tivéssemos nos dado conta disso anteriormente, de

modo consciente, por falta de um direcionamento. De fato, o que ocorre é um processo de reconhecimento. É como se todo o conhecimento já estivesse em nós precisando ser “re-conhecido”.

Segundo Paulo Freire: “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (1996, p.22). Se pudermos compreender isso, nossa tarefa de ensinar torna-se possível.

Se o pedagogo tiver a consciência de que uma de suas funções é estimular o aluno a fim de que ele “re-conheça” suas habilidades e amplie seu olhar sobre si mesmo, talvez consigamos nos aproximar desta idéia de “ensinar” direção a alguém.

Mas, para que de fato isso ocorra, necessitamos da prática da experimentação. Um diretor só será de fato um diretor se ele puder experimentar os fundamentos da direção teatral e se ele puder trabalhar suas habilidades. Por isso, faz-se necessário que ele reflita sobre os princípios da *poética da direção teatral*, e é esta a proposta da disciplina de *Direção*: que o aluno descubra através da prática os questionamentos de um diretor.

Entretanto, como cada qual tem uma história de vida e um percurso dentro do universo teatral, as referências de um são distintas das do outro, e isso influencia diretamente no modo como qual pensa a arte da direção. E em decorrência deste fato, uma das nossas primeiras tarefas é criar um léxico comum para que todos possam trocar suas experiências.

Daí inicia-se um estudo sobre a função do diretor, sobre as teorias da encenação e sobre o trabalho dos principais encenadores do teatro moderno e do teatro contemporâneo.

Feito isso, os alunos começam a se questionar sobre como conduzir um processo e sobre que tipos de conhecimento um diretor necessita para realizar um projeto de direção.

Para elucidar esta questão, recorreremos novamente a Hübner:

É muito fácil admitir que o diretor deva possuir uma certa soma de conhecimentos no terreno da história do teatro, da literatura, da arte, dos costumes; que é bom que ele conheça música e saiba interpretar um desenho técnico; que é útil que ele saiba algumas técnicas do teatro, como a iluminação, instalações mecânicas, tecnologia, etc. Ele pode evitar muitos problemas se conhecer a organização do trabalho teatral, e, no caso de companhias profissionais, a legislação em vigor concernente aos teatros e aos direitos autorais (1979, p. 01).

Fazendo uma análise geral, os conhecimentos de um diretor precisam ser amplos, mas ainda há algo essencial que entenderemos no trecho a seguir:

(...) esta lista poderia ser aumentada indefinidamente pois não seria útil, por exemplo que ele conhecesse a psicologia, sociologia, a filosofia, línguas estrangeiras? E também não deveria ele saber escrever? Com efeito, o diretor, muitas vezes encontra-se diante da necessidade de modificar um texto literário ou melhorar uma tradução medíocre? Já estamos assim colocando o carro na frente dos bois. Pois não falamos até agora do essencial: o conhecimento do mundo no qual o diretor vive e trabalha, a consciência dos processos sociais, políticos e morais que têm lugar neste mundo. (HÜBNER ,1979, p. 01).

Ou seja, antes de tudo, de qualquer conhecimento técnico e teórico o diretor precisa de um conhecimento empírico, um conhecimento que esteja relacionado à vida, à sociedade em que ele vive, trabalha, e com a qual ele dialoga. Por isso um dos primeiros conselhos que transmito aos alunos é que eles sempre usem o *bom senso*.

O diretor de teatro precisa aguçar sua percepção sobre o mundo, sobre a arte e sobre o ser humano. Não adianta seguir um manual de instruções que lhe aponte falsos caminhos

ou que o aconselhe sobre como agir dentro de um processo criativo. Antes ele precisa se permitir compreender a sua realidade, as necessidades de cada trabalho, de cada processo e de cada momento histórico.

O saber teórico é fundamental, mas ele pode não ser de muita serventia caso o diretor deixe de trabalhar suas habilidades, e de desenvolver outras qualificações:

E são essas “outras qualificações” que decidem afinal o valor do diretor. Poder-se-ia resumi-las como “talento”, se esta palavra não envolvesse tantos mal-entendidos. A mistificação romântica do talento como um dom de Deus ou da natureza – e em consequência um valor que escapa à compreensão e a toda intervenção didática – não facilita a tarefa daqueles que querem discutir seriamente sobre a possibilidade da formação de não importa qual domínio da criação artística. (HÜBNER, 1979, p. 01).

Esta colocação de Hübner pode ser perigosa, se mal interpretada, pois nos faz refletir sobre o que seria o “talento”. Muitos alunos às vezes não encontram a melhor maneira de mostrar suas habilidades, e isso atrapalha seu próprio desenvolvimento. Porém, se pensarmos que todos têm algum tipo de habilidade, todos poderão de alguma maneira “re-conhecer” a si mesmos e encontrar um meio de trabalhar suas particularidades.

E a fim de enriquecer esta discussão, recorro novamente aos relatórios de meus alunos para elucidar a questão:

Qual o papel do diretor, como trabalhar com os atores em cena, dificuldades, soluções, todos os alunos da matéria estão no mesmo barco, e conseguem reconhecer isso em seus trabalhos, mas eu, ainda cego pela incerteza de um trabalho, não via claramente que a resposta era bem mais simples. Eu tinha que achar minhas particularidades e trabalhá-las para que a montagem tenha a minha cara e não a de outra pessoa. Temos que reler as teorias e adaptá-las ao nosso tempo, às nossas necessidades, à nossa maneira de fazer teatro. Tem um texto enorme em um dos primeiros Cadernos discutidos, mostrando como moldar o “talento” de cada pessoa para que “se ensine àquele que já sabe”. É simplesmente dizer como cada um tem as ferramentas dentro de si,

mas uma faca não trabalha sem estar afiada, e eu havia esquecido estes materiais.<sup>28</sup>

Confesso que fico muito feliz, quando percebo que o aluno descobre através de suas próprias experiências as respostas para suas angústias. Esta é mais uma prova de que a “experiência” é a chave para se escutar o “inaudito”, para se romper com o mundo já interpretado e para se chegar a ser o que se é (LARROSA, 2006).

Ao longo da disciplina são inúmeras conversas, discussões e trocas de experiências, tudo em função de que cada qual possa encontrar as repostas para suas questões, e assim encontrar o seu jeito de trabalhar, começando a esboçar a sua *poética de direção teatral*.

Nossas discussões e trocas de experiências são, sem dúvidas, um excelente instrumento pedagógico, pois ao mesmo tempo em que partilham suas angústias, os alunos sem perceber estão ouvindo, se fazendo compreender, e refletindo coletivamente sobre as experiências do outro, e esta é uma habilidade fundamental para um bom diretor. Ouvir as colocações da turma permite ao aluno fazer associações e descobrir as lacunas presentes no seu processo e no processo do outro, gerando também um “re-conhecimento”.

Segundo Hübner (1979), um bom diretor precisa ter a capacidade de pensar e de “ver de uma determinada maneira” em termos de teatro. Ou seja, ele precisa saber surpreender, ousar, mostrar algo à sua maneira, do seu jeito, de modo inusitado, precisa criar algo que realmente faça algum sentido para ele e para as pessoas com as quais ele trabalha. E isso consiste justamente no processo de construção da sua *poética*.

---

<sup>28</sup> Trecho extraído do *Relatório Final da Disciplina de Direção* (2008), do aluno Gustavo Paiva Brito, diretor do projeto de montagem “Rosa”, baseado no livro *Clube da Luta*.

A fim de fazer os alunos compreenderem este conceito, numa de nossas aulas, pedi que cada aluno escolhesse um quadro de um artista reconhecido a fim de realizarmos um exercício. A tarefa consistia em narrar o quadro de forma artística para a turma e assim, deixar que todos imaginassem que quadro seria.

O interessante do exercício foi que alguns alunos escolheram o mesmo quadro, mas na hora de narrá-lo cada qual o fez de um jeito tão particular - ressaltando os detalhes que mais lhe chamavam a atenção – que a maior surpresa se dava no momento em que cada qual mostrava ao grupo o seu quadro. Como as descrições eram extremamente genuínas, ficou difícil imaginar que alguém pudesse ter escolhido o mesmo quadro.

A seguir destaco um trecho do relatório de um outro aluno que comenta o exercício:

Na aula de Direção do dia 09/05/2008 foi proposta uma atividade na qual, nós alunos, deveríamos escolher uma pintura, um quadro e descrevê-lo artisticamente para os colegas da sala de aula. Ao descrever o quadro, a imaginação dos alunos seria ativada e depois o quadro seria revelado aos alunos. (...) Vi que há ligações entre o quadro que escolhi, *O Grito* de Munch, com a minha peça, com o processo de direção, com o olhar que todo artista deve ter. Devemos exercitar esse olhar, absorver informações e assimilá-las. Hoje, depois de ter apresentado a peça, vi que *O Grito* se relaciona com *Os Sonhadores*. Aquela agonia, aquele desespero expresso na tela de Munch pode se aproximar daquele povo de 1968, que exigia liberdade de expressão, melhoria de ensino. O grito pela revolta e indignação com a ditadura. Não estou dizendo que *O Grito* de Munch é o mesmo grito das personagens de *Os Sonhadores*, mas que pode haver semelhanças dentro da minha visão.<sup>29</sup>

O quadro escolhido pelo referido aluno, também foi escolhido por outros três, mas podemos notar em seu relato as associações extremamente particulares, estabelecidas por

---

<sup>29</sup> Trecho extraído do *Relatório Final da Disciplina de Direção* (2008), do aluno Ramiro F. R. Netto, diretor do projeto de montagem “Os Sonhadores”, baseado no filme homônimo de Bernardo Bertolucci, porém, com ambientação no Brasil de 1968.

ele com a peça que estava desenvolvendo. E como se não bastasse, sem saber ele aplica o procedimento da “imagem metafórica” ou “imagem central” (WILSON, 1979) no processo do seu espetáculo.

Por fim, voltando à pergunta lançada no início deste tópico: pode-se ensinar direção? A resposta é sim. Porém, como cada qual vai aprender a arte da direção isso é um processo único e singular, que vai depender muito do encontro do aluno consigo mesmo e dos estímulos recebidos do professor.

### **3.2. Diálogo sobre a Direção Teatral**

Para a finalização da disciplina de *Direção*, após a apresentação de seus espetáculos, indiquei aos alunos a leitura do livro *Diálogo sobre a Encenação: um manual de direção teatral* de Manfred Wekwerth (1997), a fim de que pudessem concluir seus processos desenvolvendo uma reflexão. Pedi então, que eles tentassem estabelecer paralelos entre os conceitos discutidos no livro e a sua prática como diretores.

Deste exercício brotaram reflexões interessantes, e neste momento, permito-me abrir uma brecha nesta tese para propor um diálogo entre os conceitos apresentados pelo livro e as vivências dos alunos. Para tanto, voltarei a me apossar de alguns trechos dos relatórios produzidos por eles.

Um dos comentários que mais me chamou a atenção foi o seguinte:

Ao ler o livro uma das primeiras questões que me surgiram foi: “por que não li este livro antes de todo o processo de direção?”. Depois conclui que a idéia

do livro era justamente a discussão e se tivesse me utilizado dele antes, o teria seguido como cartilha e não vivenciado os erros que para mim foram fundamentais durante o processo, principalmente por que agora servem de motivo para reflexão. No momento para mim é mais útil ter errado e agora ter enxergado esses erros do que ter seguido uma receita de sucesso.<sup>30</sup>

Percebo que foi importante para os alunos a experiência com seus grupos, pois com certeza, os erros e os acertos foram mais reveladores do que simplesmente a teoria sobre a arte da direção teatral.

No final do primeiro diálogo de seu livro, Wekwerth nos apresenta um conjunto de observações que um diretor deve evitar, dentre elas comentaremos algumas: “Querer eliminar imediatamente todos os erros de representação (...) Querer fazer sozinho, em vez de deixar os atores descobrirem as coisas, mesmo que isso custe tempo” (1997, p.45).

O erro faz parte do processo, e às vezes é necessário deixar que o aluno se depare com ele por certo tempo a fim de que possa descobrir onde está o acerto. É isso o que podemos notar no relato de uma das alunas que integraram a disciplina:

(...) eu queria fazer a adaptação sozinha e escolher os atores já pensando em atribuir as personagens, sem deixá-los experimentar. Percebi o erro e quando comecei os ensaios na nova proposta de direção, tirei o peso de decidir como seria o espetáculo todo (...) aconteceu de eu ter uma concepção pré-determinada da peça, mas ela se alterou ao longo do processo. Os atores me mostraram um outro caminho que funcionou melhor do que eu imaginava e eu abri mão da minha idéia inicial.<sup>31</sup>

---

<sup>30</sup> Trecho extraído do *Relatório Final da Disciplina de Direção* (2008), do aluno Vagner Cotrim, diretor do projeto de montagem “Piquenique no front”, de Fernando Arrabal.

<sup>31</sup> Trecho extraído do *Relatório Final da Disciplina de Direção* (2008), da aluna Bruna Machado Prates, diretora do projeto de montagem “A gente pode entrar?”, baseado numa pesquisa sobre os *Doutores da Alegria*.

De modo geral, quase sempre a idéia inicial do espetáculo é desconstruída e transformada pelos atores, e quando o diretor percebe isso, o processo flui com mais naturalidade. É importante ressaltar que na verdade, a concepção do diretor não é descartada, mas sim adaptada às necessidades do processo e às particularidades do grupo.

E quando o mérito da descoberta vem do próprio aluno, a sensação de estar aprendendo algo é muito maior, é o que podemos notar, por exemplo, no relato a seguir:

Na maioria das vezes que eu trazia uma cena pronta, esquematizada e propunha aos atores, era bem mais complicado. (...) Os atores acabavam por desconstruir a cena para que ela fizesse sentido para eles tanto quanto fazia para mim. Em determinado momento optei pelo caminho inverso, os atores propunham a cena como eles queriam e eu somente adequava à minha concepção. Confesso que muitas vezes eles chegavam muito próximo do que queria (...) Os erros dentro do processo me fizeram crescer mais do que os acertos. Os acertos não me faziam refletir tanto como os erros. O erro me colocava os pés no chão.<sup>32</sup>

Como podemos notar, ao perceber o erro o aluno repensa a sua prática e muda o jeito de trabalhar com seus atores. Com isso, o erro torna-se um trampolim para o seu amadurecimento artístico.

No caso relatado os atores ganharam voz dentro do processo e puderam responder diretamente às indicações do diretor, mas muitas vezes o que acontece é o contrário. Muitos atores criam uma dependência tão grande do diretor que não conseguem propor nada de concreto, e neste caso o diretor também precisa estar atento para não abarcar uma função que não é sua.

---

<sup>32</sup> Trecho extraído do *Relatório Final da Disciplina de Direção* (2008), do aluno Washington de Paula e Silva, diretor do projeto de montagem “Clarice, os Mínimos e Eu”, criado com base numa colagem de textos dele e de Clarice Lispector.

Alguns atores acomodam-se a tal ponto de não conseguirem criar sem que o diretor “demonstre” a cena para eles. Por isso é preciso ter cuidado, e deixar claro ao ator que ele também tem a sua responsabilidade dentro do processo criativo, e por mais que haja divergências de opinião, o diretor precisa permitir que o ator “se posicione” e estabeleça seu ponto de vista. Feito isso o diretor pode sugerir mudanças e transformar a proposta a partir do trabalho do ator.

É possível que o diretor tenha uma concepção prévia do espetáculo sim, porém, esta concepção será modificada em função do grupo de atores com o qual ele vai trabalhar, quem vai executar a proposta tem o direito de experimentar as possibilidades que a cena oferece.

O diretor também deveria evitar: “só discutir em vez de experimentar” (WEKWERTH, 1997, p.45). Muitas vezes a discussão pode desgastar o processo, ficando muito no plano metafísico e pouco no plano concreto, que é onde acontece o fenômeno teatral. A experimentação é um trunfo para o diretor e deve ser utilizada sempre, pois somente ela poderá esclarecer se a idéia do ator funciona e se a idéia do diretor é possível de ser realizada. Toda vez que houver qualquer divergência entre o diretor e o elenco, a melhor solução é experimentar, colocar em prática a discussão.

Seria um equívoco também “não ter coragem de interromper um ensaio mal sucedido” (WEKWERTH, 1997, p.45). Às vezes precisamos reconhecer que um processo criativo também tem momentos de improdutividade, onde as idéias precisam ser reorganizadas.

Outra dificuldade apontada por Wekwerth seria o diretor: “não reconhecer que não sabe” (1997, p.45). Não saber também faz parte do trabalho do diretor, às vezes é preciso mostrar à sua equipe que ele é tão humano quanto os demais, e ter a humildade para reconhecer que não sabe algo só aumenta a sua credibilidade diante do grupo.

Uma de minhas alunas no início de seu processo acreditou que deveria saber tudo, vejamos o desenrolar da situação:

No início do processo tinha comigo que o papel do diretor era saber tudo, saber tudo o que iria fazer, como, porque, quando, mas no decorrer dos ensaios pude ver claramente como as idéias e concepções se transformam, e que não podia me cobrar tanto, tinha que ter a base e estar aberta para receber as transformações que o processo propõe, e receber cada oferta dos atores como um espectador.<sup>33</sup>

O papel do diretor é conduzir o processo, mas isso não quer dizer que ele não possa se perder de vez em quando. Perdi-me muitas vezes na criação dos espetáculos: *Alice Nonsense*, *Carolinas* e *A Terceira Margem do Rio*. E neste último inclusive, “se perder” parecia uma constante, e os atores me permitiam isso, pois na medida em que estávamos buscando uma “terceira margem”, que ninguém sabia onde ficava, era natural que nos perdêssemos.

Por fim, Wekwerth nos chama a atenção para o fato de “não querer cometer erros” (1997, p.46). E este talvez seja o pior erro possível, pois dentro do processo de construção de um espetáculo lidaremos o tempo todo com erros e acertos. E para mim é muito compensador saber que os alunos compreenderam isso.

---

<sup>33</sup> Trecho extraído do *Relatório Final da Disciplina de Direção* (2008), da aluna Vanessa Padilha, diretora do projeto de montagem “Um trem chamado desejo”, de Luis Alberto de Abreu.

Quero destacar ainda um último aspecto levantado por Wekwerth, e que vem coadunar com a prática do diretor-pedagogo:

A função do diretor do grupo deveria ser: a provocação. Descobrir dificuldades que os demais não vêem. Fazer aparecer contradições onde os demais já estabeleceram “conexões lógicas”. Ensinar a arte do questionamento, não a da resposta permanente. “Somente os tolos têm resposta pronta para tudo” (provérbio chinês). (1997, p.51).

O trecho citado anteriormente também foi comentado por uma aluna em seu relatório, vejamos:

Inspiro-me nesta frase para definir esse processo: “Somente os tolos têm resposta pronta para tudo.” No início da montagem todos os conflitos e dúvidas surgem ao mesmo tempo, a investigação, a experimentação. (...) Foi incrível perceber que uma idéia é somente uma idéia e quando lançada na prática se transforma, e cada pessoa faz uma leitura diferente do que é dito e proposto.<sup>34</sup>

Sinto que a disciplina de *Direção* tem um papel fundamental na formação do ator, pois mesmo que ele não tenha a pretensão de seguir a profissão de diretor, a experiência modifica o olhar dele sobre a cena, sobre o teatro e sobre si mesmo.

E para finalizar este diálogo sobre a direção teatral quero mais uma vez dar voz aos alunos:

Pela primeira vez em 3 anos de curso, eu senti medo de uma disciplina. No primeiro ano de faculdade despertei minha ansiedade para chegada dessa disciplina, pois havia algo na figura do “Diretor” que me encantava. Ser “Diretor” sempre me pareceu um *status* maior. Os “Diretores” me aparentavam ter muito conhecimento, serem pessoas seguras e confiantes, pareciam ter uma resposta e um bom direcionamento para tudo que os cercava. Eu pensava que o “Diretor” era um deus no teatro.

---

<sup>34</sup> Trecho extraído do *Relatório Final da Disciplina de Direção* (2008), da aluna Fernanda Roberta Lemos da Silva, diretora do projeto de montagem “Povoaria”, criado com base numa pesquisa sobre a cultura popular mineira.

Mas depois de desenvolver minha pesquisa de iniciação científica, e estudar neste ano alguns dos grandes nomes do teatro como Konstantin Stanislavski, Jerzy Grotowski, Eugênio Barba, Meyerhold, percebi que o “Diretor” vive uma constante busca por respostas, por direções, por soluções, por uma identidade, por um caminho. Vi aquele “deus” que eu tanto idealizava se tornar uma figura sensível, perdida e confusa.<sup>35</sup>

Como podemos notar a figura do diretor foi desmistificada, e o diretor passou a ser visto como um ser humano normal, que apresenta momentos de fragilidade, que é sensível e que tem o direito de errar.

O intuito desta disciplina dentro de um curso que prioriza a formação do ator é que os alunos possam refletir dialeticamente sobre a cena, e experimentando provisoriamente o papel de diretor, eles crescem como atores, como indivíduos e passam a enxergar a cena com outros olhos.

### **3.3. O diretor-pedagogo e a pedagogia da autonomia**

Em seu livro *Pedagogia da Autonomia*, Paulo Freire nos apresenta uma linguagem poética e política, revelando ao mesmo tempo: calma, tranqüilidade, inquietude e uma problematização a serviço do pensar, do decidir e do optar por uma ação transformadora. *Pedagogia da Autonomia* é o livro que sintetiza a *pedagogia do oprimido*.

Quando iniciei esta pesquisa, tinha acabado de ler a obra citada e no mesmo momento percebi que grande parte de minha *práxis* artística encontrava respaldo nas idéias

---

<sup>35</sup> Trecho extraído do *Relatório Final da Disciplina de Direção* (2008), do aluno Rafael de Alencar Bougleux, diretor do projeto de montagem “O Pranto das Pedras”, criado com base numa pesquisa sobre o processo colaborativo.

de Paulo Freire. Mediante este fato, não pude deixar de estabelecer paralelos entre os ensinamentos da *Pedagogia da Autonomia* e o trabalho do diretor-pedagogo, figura imprescindível na *poética da direção teatral*.

Em muitos momentos este livro me fez parar e pensar sobre os fundamentos da arte e da educação, ora me questionando, ora se contrapondo à minha forma de ver, ora afirmando minhas idéias e ora me deixando sem resposta. Mas, sempre me fazendo olhar de uma maneira crítica pra aquilo que eu lia.

Mediante este fato, procurarei não sintetizar as principais idéias do livro, pois isto iria contra a própria proposta do autor; o que busquei foi me apropriar de alguns conceitos e relacioná-los com o trabalho do diretor-pedagogo. Este é o caso do exemplo a seguir: “com relação a aprender, é um processo que pode deflagrar no aprendiz uma curiosidade crescente, que pode torná-lo mais e mais criador” (FREIRE, 1996, p.24).

Quando Paulo Freire coloca o aprendizado como um processo que deve gerar curiosidade e despertar naquele que aprende um impulso criador, podemos nitidamente estabelecer um paralelo entre o diretor e pedagogo. Pois, quanto mais um diretor instigar seus atores, mais criativos eles se tornarão. Entretanto para que isso possa acontecer, o aluno também precisa estar disposto a se desenvolver, e ele não precisa concordar com o diretor o tempo todo, ele terá liberdade para propor e dialogar com seu mestre.

Muitas vezes o diretor-pedagogo deve inclusive provocar este aluno para que ele discorde de sua proposta em determinados momentos: “o educador democrático não pode negar-se o dever de na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão”. (FREIRE, 1996, p.26). E é nesta insubmissão que o aluno também poderá desenvolver o seu jeito de olhar para a cena e para o teatro.

Entretanto, isso também não significa que o aprendiz deva se rebelar o tempo todo, e muito menos que o diretor-pedagogo aceite a insubmissão sem questionar. É preciso que fique bem claro, que cada qual dentro desse processo tem uma função, e é justamente no embate das diferenças que nasce o diálogo e o aprendizado: “embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar, e quem é formado forma-se e forma ao ser formado” (FREIRE, 1996, p. 23).

Para poder reforma-se e formar, o diretor-pedagogo precisa estar preparado para lidar com a realidade de cada processo. Não basta apenas proferir um belo discurso, a sua prática deve estar relacionada às necessidades do aluno.

Neste momento Paulo Freire nos apresenta dois conceitos: o *pensar certo* e o *pensar errado*:

Percebe-se, assim, a importância do papel do educador, o mérito da paz com que viva a certeza de que faz parte da sua tarefa docente não apenas ensinar os conteúdos, mas também ensinar a **pensar certo**. Daí a impossibilidade de vir a torna-se um professor crítico se, mecanicamente memorizador, é muito mais um repetidor cadenciado de frases e de idéias inertes do que um **desafiador**. [grifo nosso] (1996, p. 26-27).

E completa o pensamento:

O intelectual memorizador, que lê horas a fio, domesticando-se ao texto temeroso de arriscar-se, fala de suas leituras quase como se estivesse recitando-as de memória - não percebe, quando realmente existe, nenhuma **relação entre o que leu e o que vem ocorrendo no seu país, na sua cidade, no seu bairro** (...) Fala bonito de dialética, mas pensa mecanicamente. **Pensa errado**. [grifo nosso] (1996, p. 27).

Este conceito empregado por Paulo Freire está intimamente ligado à proposta do teatro brechtiano: ensinar o ator a pensar e a dialogar com a sua realidade, sem se tornar um

mero reprodutor de fórmulas prontas, detentor de um discurso vazio. E isso se aplica tanto ao diretor-pedagogo como ao ator.

Para que um ator cresça enquanto ator, e para que um diretor cresça como diretor, eles necessariamente precisam crescer também como indivíduos, precisam ampliar suas percepções sobre a realidade e sobre o ser humano, foi isso o que pudemos constatar, por exemplo, com os alunos da disciplina de *Direção*. É por isso que o diretor-pedagogo não pode abrir mão de lançar desafios ao aluno e propor que ele se coloque como um indivíduo consciente de suas escolhas e de suas dificuldades, pois, “*formar* é muito mais do que puramente *treinar* o educando no desempenho de destrezas” (FREIRE, 1996, p. 14).

Há momentos para se treinar tecnicamente, para se trabalhar destrezas e habilidades, mas estas só farão algum sentido para aquele que puder compreender a relação deste treino com o seu processo de formação e com a expressão artística.

Outro aspecto importante no trabalho de um diretor-pedagogo é a ética, e sobre ela Paulo Freire faz uma ressalva:

A ética de que falo é a que se sabe afrontada na manifestação discriminatória de raça, de gênero, de classe. É por esta ética inseparável da prática educativa, não importa se trabalhamos com crianças, jovens ou com adultos, que devemos lutar. (1996, p. 16)

Para ele a questão ética está diretamente relacionada à responsabilidade: “E é no domínio da decisão, da avaliação, da liberdade, da ruptura, da opção, que se instaura a necessidade da ética e se impõe a responsabilidade.” (1996, p.18).

Ao se conduzir um processo criativo as escolhas, as decisões e a liberdade são produtos dos mesmos princípios: ética e responsabilidade. Um diretor-pedagogo precisa ter

coerência em suas atitudes e responsabilidade para com o grupo que está trabalhando. Por isso, deve-se pensar muito antes de fazer uma proposta que coloque em risco a saúde (física e mental) de seus atores.

Ensinar exige bom senso, exige saber escutar, exige tomar decisões e exige comprometimento. Ensinar exige: curiosidade, alegria, pesquisa, esperança, disponibilidade para o diálogo e generosidade para trocar com o educando.

Ensinar exige consciência do inacabamento (FREIRE, 1996). Somos todos seres em processo contínuo de transformação, somos seres inacabados, tal como a sociedade e o pensamento que nos rege. Eis aqui um ponto de intersecção grande entre o teatro e a pedagogia: o teatro é efêmero e lida com a transformação em vários níveis - a transformação da cena, a transformação do ator, do espectador, do diretor etc. – tal como a pedagogia, que lida com a transformação da educação, do educando e do educador.

Outro aspecto que também diz respeito às duas áreas (teatro e pedagogia) é o movimento constante entre o fazer e o pensar, sobre isso Paulo Freire nos coloca: “A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (1996, p. 38). E complementa: “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. (1996, p. 39).

Por isso, estejamos atentos para não tornar nossa arte algo estanque, e sim dinâmico, algo que possa se adequar às nossas necessidades e às necessidades do grupo com o qual trabalhamos.

Vejo que Paulo Freire e Larrosa têm muito em comum, ambos defendem uma idéia de pedagogia que parte da experiência e da “troca” entre os indivíduos. E cada qual do seu

jeito: a *Pedagogia da Autonomia* e a *Pedagogia Profana*, nos conduzem a uma reflexão sobre nós mesmos, sobre nossas escolhas e nossos processos.

Por ora, quero fechar este tópico falando sobre o que julgo mais importante no ofício do diretor e do pedagogo: “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a sua construção” (1996, p. 47).

Se tivermos essa certeza como nosso guia, nossos alunos poderão participar da construção de um verdadeiro conhecimento, de um autoconhecimento e de um “re-conhecimento”. E nós diretores-pedagogos, diretores e pedagogos seremos instrumentos viabilizadores deste processo.

### **3.4. A poética da pedagogia teatral**

Aprender a arte da direção não é algo tão simples como vimos no primeiro tópico deste capítulo, e se pensarmos que o diretor precisa também ser um pedagogo a questão torna-se ainda mais complexa. Entretanto, como a prática teatral nos ensina a cada momento, tornar-se um diretor-pedagogo é também refletir sobre a arte de conduzir processos, sejam eles de ordem puramente artística, ou artístico-pedagógica.

Em meio a essa discussão retomamos a pergunta: será que a arte em si não teria uma natureza pedagógica?

Na introdução de seu livro: *Poética de la Pedagogia Teatral*, Maria Knébel vem nos falar de dois pontos interessantes de uma escola de teatro. O primeiro é o apego e a dedicação de um professor que forma seus alunos cuidando-os como filhos e permitindo

que cada qual descubra seu caminho e sua personalidade artística. O segundo é que a única salvação para que uma escola de teatro não morra é o trabalho constante de investigação, de experimentação, e do abandono do “velho” para a descoberta do “novo” (1991, p. 13).

Tanto no prefácio como na introdução e em outras partes do livro, Knébel vem nos falar da importância das outras artes como forma de fazer o aluno despertar sua personalidade artística. Quem faz teatro, não se atém somente à arte teatral, quem faz teatro precisa ter uma visão ampla de mundo, precisa aguçar sua sensibilidade e se trabalhar. Foi algo neste sentido que tentei propor aos meus alunos da disciplina de *Direção* quando pedi que narrassem artisticamente um quadro conhecido, e percebi que isso foi importante no processo deles.

Segundo Knébel: “Goethe dizia que o humor é a sabedoria da alma” (1991, p. 14). Aprender a lidar consigo mesmo objetivamente e saber considerar-se parte do mundo são qualidades necessárias a um artista. Saber lidar de forma madura com as críticas, considerá-las e poder rir juntamente com aqueles que as produzem é essencial.

Ainda na introdução de seu livro Knébel nos fala que antes das escolas de direção, os diretores se formavam pela prática e experiência. Ela nos fala sobre uma idéia que se tem de que o diretor nasce para exercer esta função, que ele não pode ser “formado”. No entanto, logo em seguida ela trabalha com a hipótese de que é possível aprender a profissão pouco a pouco, e que por conta disso, este “mito” de que o diretor já nasce para isso vem se dissolvendo. A autora nos diz que é difícil ensinar nossa profissão, mas é possível aprender (1991, p.14-15).

Tanto Knébel (1991), quanto Hübner (1979) trazem essa questão: não é fácil ensinar a profissão de diretor, mas é possível que se aprenda a ser um diretor; e voltando àquela idéia de que podemos “ensinar àquele que já sabe”, talvez a grande questão não seja ensinar a arte de dirigir, mas permitir que o aluno descubra a sua própria *poética*. É tal como nos coloca Paulo Freire na *Pedagogia da autonomia* (1996): a arte de ensinar pressupõe apontar caminhos para que o aluno descubra por si mesmo sua forma de pensar, de agir e de se colocar no mundo. Podemos conduzir, orientar, estimular, alimentar e observar nossos alunos para que eles descubram seu potencial e sua arte, mas não podemos fazer por eles. É como aquele ensinamento de Yoshi Oida: “Posso ensinar a um jovem ator qual o movimento para apontar a lua. Porém, entre a ponta do seu dedo e a lua a responsabilidade é dele” (1999, p.11).

No trecho a seguir Knébel recorda as palavras de um professor que dizia: “Yo veo mucho em común entre el trabajo del director e el trabajo del pedagogo” (1991, p. 20). Esta colocação nos abre outro precedente: se o trabalho do diretor e do pedagogo tem pontos de intersecção, ensinar a atuar e ensinar a dirigir também pode ser uma arte.

Com isto, a pergunta que lançamos é: existe um “jeito” de se ensinar teatro? Quem ensina também é um artista?

Que há muito em comum entre o trabalho de um diretor e um pedagogo, isso já podemos tomar como certo. Entretanto, talvez a grande discussão esteja justamente na diferença de *poética*, ou seja, nos procedimentos, na forma de conceber a transmissão do conhecimento. E quando nos referimos à diferença de *poética*, estamos considerando aqui os elementos constitutivos de duas áreas de conhecimento: a arte e a pedagogia, que

possuem muitos pontos em comum sim, mas que também trazem em si especificidades de suas respectivas áreas. Por exemplo: a arte tem a representação como fim, já a pedagogia pode usar a representação, mas neste caso a representação seria um “meio” para atingir outro fim, seria um instrumento no diálogo com o educando.

O ponto de divergência entre o diretor e o pedagogo mostra-se evidente na área de atuação de cada um: a arte e a educação. O diretor conduz atores e o pedagogo conduz alunos. Mas a pergunta que fica é: e quando os sujeitos da condução são alunos-atores?

A arte teatral já nos mostrou que não se pode “ensinar” um ator a ser ator; o que se pode fazer é fornecer os meios (os instrumentos) para que ele encontre seu caminho e se descubra como tal, e é neste ponto que se faz imprescindível a figura do diretor-pedagogo.

É inerente tanto à arte como à pedagogia a construção do conhecimento advindo de uma prática. E como já pudemos refletir, lembrando Paulo Freire: é na prática, nesse embate entre o “fazer” e o “pensar” que se delinea a *pedagogia da autonomia*. Sendo assim, o diretor-pedagogo continuará tendo como foco a arte – que por sua própria natureza trabalha na perspectiva da “tentativa e do erro” – mas utilizará como princípio pedagógico a dialética do “fazer” e do “pensar”.

E se considerarmos a *poética* como um conjunto de elementos dos quais lançamos mão para a construção de uma *práxis*, veremos que o diretor-pedagogo reúne em si elementos que pertencem tanto à poética teatral como elementos que pertencem à pedagogia, constituindo assim uma “nova poética”: a *poética da direção teatral*.

Para Knébel, considerando a perspectiva histórica, o diretor, no desenvolvimento de sua tarefa e na tentativa de aperfeiçoar sua percepção de mundo, tende a se tornar um educador:

“También les digo que el arte del director es inseparable de su personalidad. Que tienen que mejorar día tras día, perfeccionar su perfección del mundo. Les digo que la ideología del artista en todas las épocas ha determinado la posición que se toma en el arte; que la formación del artista contemporáneo consiste, antes que nada, en el desarrollo [...] Ellos mismos tendrán que llegar a ser educadores y dirigentes; la responsabilidad recae sobre ellos” (1991, p. 25).

A finalidade da criação artística e o propósito do homem enquanto diretor determinará a profundidade e o conteúdo da sua arte: “La esencia de la técnica de la dirección es la dialéctica de la percepción natural y el análisis agudo” (KNÉBEL, 1991, p. 33). E novamente voltarmos à discussão acerca da dialética da percepção, lugar onde a direção teatral e a pedagogia se encontram.

Mas, falemos agora mais especificamente sobre a figura do diretor: “La tarea del director es la más complicada. Necesita ver la obra como un todo, encontrar su clave, determinar la tarea suprema del autor y encontrar la razón por la cual desea llevar a escena esa obra” (KNÉBEL, 1991, p. 27). Muitas vezes essa razão pode ser pedagógica, no caso do diretor-pedagogo, em outras pode ser um interesse pessoal, contudo, acredito que o melhor para um processo é quando este interesse é a soma dos dois fatores.

No meu caso, quando dirigi os espetáculos: *Alice Nonsense*, *Carolinas* e *A Terceira Margem do Rio*, busquei conciliar temas de interesse pessoal com as razões

pedagógicas dos processos e este foi um dos meus pontos de apoio dentro das montagens. Quando me via perdido, eu me voltava o tema do espetáculo e isso ajudava a me nortear.

Na colocação a seguir encontramos outro paralelo com a *Pedagogia da Autonomia* de Paulo Freire, quando Knébel expõe: “La ideologia del director y sus concepciones éticas y estéticas deben reflejarse en la forma que se le da a la obra. Ésta está basada en el autor, pero refleja la esencia de las tendencias del director.” (1991, p. 27).

Quando Paulo Freire nos fala da ética, ele nos remete à questão da responsabilidade, e no trecho destacado, quando Knébel fala da ética, ela nos remete à questão da estética e afirma que nossas escolhas éticas refletem em nosso trabalho, o que de certa forma não deixa de ser uma grande responsabilidade. Pois nós, enquanto artistas, devemos atentar para aquilo que queremos comunicar.

Knébel em seu livro apresenta-nos algumas perguntas para fazermos a um aluno que tateia os primeiros passos na arte da direção teatral: Qual a razão para se apresentar um projeto? Qual é a sua idéia? O que queria dizer o ator com o seu comportamento? Como se vê esta obra em nossa época e qual a razão para montá-la? (KNÉBEL, 1991, p. 27). São indagações como estas que lanço aos meus alunos da disciplina de *Direção* quando iniciam a execução de seus projetos.

E cabe aqui uma observação interessante sobre o procedimento da “inversão de papéis”. No caso da citada disciplina, dentro do Projeto Pedagógico do Curso de Artes Cênicas do Centro Universitário Barão de Mauá, vemos o caminho inverso ao trilhado na Escola de Teatro que Knébel leciona. Lá os alunos de direção cumprem o mesmo programa

dos alunos de interpretação, pois se acredita ser necessário que o diretor conheça muito bem o ofício do ator que ele irá dirigir.

No nosso caso, no Centro Universitário Barão de Mauá, como o foco do curso é a interpretação, proporcionamos aos alunos do terceiro período uma experiência dialética: a vivência do trabalho do diretor, afim de que eles entendam minimamente o “outro lado” da cena, e desta maneira possam se tornar atores mais conscientes dos elementos que compõem o fenômeno teatral.

Continuando, Maria Knébel propõe-nos uma comparação entre o diretor e o maestro da orquestra:

Es adecuado comparar el trabajo del director de teatro con el de director da orquesta. Este también escucha cada instrumento por separado y tiene capacidad para dominarlos a todos. La principal fuerza del director de orquesta es el talento para subornar las partes a un todo: la idea del compositor. (1991, p. 32).

Tal como o maestro, o diretor-pedagogo precisa ter a dimensão do todo; precisa saber escutar e perceber quando algum ator, ou algum elemento da encenação está “desafinado”. E complementa: “La voluntad, el dominio de si, el estar siempre em disponibilidad de ayudar a cualquiera de los participantes, de calmar al actor nervioso, todo esto debe aprenderlo un director. No es fácil y se necesita una gran autodisciplina” (KNÉBEL, 1991, p. 33).

O diretor-pedagogo precisa ter disciplina e maturidade para lidar com as adversidades do processo e lidar com as pessoas que participam dele. E neste sentido, é fundamental que o diretor entenda também da arte do ator, pois para poder ajudá-lo, para

poder guiá-lo, o diretor precisa conhecer os seus percursos. Na realidade todos os elementos do processo criativo do ator são também do diretor, ou seja, o diretor engloba a função do ator.

E sobre a questão da percepção, para Knébel: “la ley de la creación en literatura, poesía y teatro, es el aprender a observar sin prisa” (KNÉBEL, 1991, p. 34). Por isso: “percibir toda la riqueza que nos regala la vida y el arte es la primera y principal tarea para todo aquel que quiere vivir en el arte” (KNÉBEL, 1991, p. 35).

O verdadeiro artista tem a tarefa de dialogar com o mundo, mas para isso necessita perceber este mundo, aprender a observar sem pressa as riquezas da vida. Bertolt Brecht já nos propunha isso em sua prática artística, e Knébel, uma artista que dialoga com o contexto histórico e social de sua época, também chama a atenção para este fato.

Ainda sobre a questão da percepção, a autora vem nos dizer que um futuro diretor deve ter domínio sobre três elementos do processo de conhecimento:

1-Percepção do objeto

2-Memorização do percebido

3-Saber recriar o percebido

Quando vai dirigir um espetáculo, por exemplo, é importante que o diretor perceba a essência da obra que será colocada em cena, em seguida ele precisa memorizá-la para que durante o processo ela não se perca, e por fim, precisa saber recriá-la, pois a cena só será cena quando for para o palco e puder ser experimentada.

Em seu livro, Knébel faz ainda uma série de apontamentos sobre o trabalho do diretor, sempre usando como referência a obra de Stanislavski, porém, a impressão mais importante de todo o texto é justamente a preocupação pedagógica com a formação integral do artista.

Na escola de teatro que ela leciona, eles procuram cercar o aluno de todas as formas para que ele possa se desenvolver plenamente como artista. Eles incitam o aluno para que ele desenvolva um senso crítico apurado, uma percepção estética precisa e para que ele adquira o conhecimento de técnicas e procedimentos que o auxiliarão em sua vida e em sua profissão.

É nítido o caráter humanístico da escola russa, e talvez este seja um dos principais motivos pelos quais Stanislavski ainda hoje é considerado um dos nomes mais importantes do teatro mundial.

Muitas das colocações feitas por Knébel encontram reverberações nas obras de Larrosa, Paulo Freire e outros tantos autores utilizados nesta pesquisa. A partir deles discutimos a figura do diretor-pedagogo, da pedagogia da direção teatral e conceituamos a *poética da direção teatral*, isto, depois de compartilhar com o leitor os desdobramentos de quatro experiências concretas (três espetáculos e uma prática pedagógica). Cabe agora caminharmos para as “considerações finais” e tentar ler os rastros desta pesquisa.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

### **LENDO OS RASTROS**

- \_ Já descobriu a solução da adivinha? - disse o Chapeleiro, voltando-se para Alice.*
- \_ Não, desisto. Qual é a resposta?*
- \_ Não faço a menor idéia - disse o Chapeleiro.*
- \_ Nem eu - acrescentou a Lebre de Março.(CARROLL, 2006, p.74)*

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

### LENDO OS RASTROS

Dirigir é uma arte guiada o tempo todo por questionamentos. Dirigir é estar atento às necessidades do processo e mudar o leme do barco caso encontremos um rochedo. Dirigir é ter paciência para atravessar uma tormenta e para enfrentar uma tempestade. Dirigir é estar atento à sua tripulação, é predispor-se a errar e a tentar novamente. Dirigir é saber olhar para as estrelas e reencontrar os caminhos. Dirigir é voltar-se para si mesmo e tentar estabelecer uma conexão entre o interno e o externo, entre um plano de navegação e uma vigem ao alto mar.

Mais do que fornecer uma resposta única e absoluta, este trabalho se propôs a levantar questões e a apontar caminhos. Caminhos pautados na experimentação, e que sugerem uma reflexão acerca dos princípios da *poética da direção teatral*. Princípios estes que foram discutidos ao longo desta tese, e que solidificam o modo de agir e pensar de um diretor teatral.

Mediante tal colocação surge uma pergunta fundamental: todo diretor tem uma *poética*?

Considerando que a *poética da direção teatral* é o conjunto de elementos que constituem e definem um modo de propor, de agir e de pensar de um diretor, creio que todos tenham sim uma *poética*, porém, como cada qual articula esses elementos, isso vai depender das suas escolhas estéticas e pedagógicas. Alguns não vêem nenhuma

necessidade, por exemplo, de fazer a preparação corporal dos seus atores, outros dispensam o “estudo de mesa”, e outros ainda preferem não assistir à estréia dos seus espetáculos.

E assim, cada qual reúne princípios essenciais para a concretização das suas propostas, e através da prática, das experimentações, dos seus erros e acertos, estará construindo a sua *poética*.

Com isso, podemos retomar a questão lançada no início deste trabalho: será que é possível estabelecer um modelo referencial que possa ser utilizado como base na condução de um processo criativo?

Após várias reflexões concluo que esta é uma resposta dialética, pois dentro de um processo artístico, nunca poderemos ter a certeza do resultado, e mesmo elegendo um modelo referencial como base para nossa prática artística, nunca poderemos ter total controle da situação, pois um processo criativo é fruto de uma “troca”.

Podemos eleger um modelo referencial sim, mas um modelo que seja flexível e que possa se adequar às necessidades de nossos processos, mas devemos estar preparados para as dúvidas e para as incertezas; é preciso lembrar que a insegurança é um solo fértil para a criação. Às vezes passa-se uma vida inteira errando, e aberrações maravilhosas surgem destes erros.

No entanto, mesmo errando e mesmo caminhando o tempo todo na insegurança, o artista sempre descobre algo proveitoso em seu processo, algo que pode ser redimensionado e que vai servir mais adiante como trampolim para outras percepções.

Desta forma, podemos concluir que o melhor caminho para a condução de um processo, seja ele de caráter artístico ou pedagógico, é a consciência de que a idéia inicial do projeto será reconstruída em função da experiência prática. Podemos sim, nos preparar para um processo criativo, e é neste ponto que cada diretor vai articular a sua *poética*, no entanto, mesmo nos apoiando em determinados princípios, nunca teremos a certeza de chegar a algum lugar.

E é neste ponto que a arte e a pedagogia se cruzam, pois antes de encontrarmos todas as respostas é chegado o momento de refazer as perguntas, tal como propõe Larrosa:

Penso que o maior perigo para a Pedagogia de hoje está na arrogância dos que sabem, na soberba dos proprietários de certezas, na boa consciência dos moralistas de toda a espécie, na tranqüilidade dos que já sabem o que dizer aí ou o que se deve fazer e na segurança dos especialistas em repostas e soluções. Penso, também, que agora o urgente é recolocar as perguntas, reencontrar as dúvidas e mobilizar as inquietudes. (2006, p. 08).

Confesso, que no desejo de esclarecer alguns conceitos e na tentativa de partilhar minhas experiências, quase me deixei levar pela ação de controlar o certo e o errado, o que é e o que não pode ser. Porém, ao mergulhar no universo de Larrosa, pude voltar à essência de meu trabalho artístico e meu trabalho de pedagogo que se manifesta em: reencontrar as dúvidas, lançar desafios, recolocar perguntas e mobilizar inquietudes. É por isso, que esta tese de doutorado não busca tão somente defender um ponto de vista, mas sim compartilhar experiências e deixar lacunas para que o leitor se reencontre com as suas dúvidas e vislumbre as suas respostas.

Falar de uma ação pedagógica dentro do universo artístico sem dar liberdade para o surgimento de antíteses, que se contrapõem ou que abrem brechas na tese original, seria ir contra a própria pedagogia, a própria arte e o próprio teatro.

Precisamos tomar cuidado, pois, vivemos num mundo onde somente aqueles que atingem grandes feitos são reconhecidos, e o artista às vezes sucumbe à demanda do mercado e deixa de lado o seu processo. Vivemos num período de cobranças, onde há pouco espaço para o erro e para as perguntas; temos que mostrar resultado e por isso, às vezes, atropelamos a nós mesmos.

É importante dizer, que como profissionais temos responsabilidades e prazos a cumprir, mas isso não significa fechar os olhos para nós mesmos. É fundamental que um processo criativo seja prazeroso, revelador e que ele traga em si todas as angústias, todos os questionamentos e todas as possibilidades.

E voltando à relação que a arte estabelece com a pedagogia, torna-se necessário ainda discutir o papel do diretor-pedagogo. O diretor-pedagogo é aquele que precisa ter o domínio da arte da direção e da arte da atuação, pois, para conduzir um ator dentro de um processo criativo, ele precisa entender o que se passa na profundidade da alma deste ator (KNÉBEL, 1991, p.27).

A insegurança e a curiosidade são duas constantes no trabalho do ator, e cabe ao diretor-pedagogo despertar sua confiança e estimulá-lo, a fim de que ele possa se desenvolver e entrar em contato com ele mesmo, com suas dificuldades e suas habilidades.

Mas, é importante salientar que nem todo diretor é um pedagogo. Apesar de já trazer em si questões pedagógicas, a arte da direção teatral pode acontecer sem levar em conta essa preocupação. Muitos abdicam desta função quando, no teatro profissional, são condicionados a produzir espetáculos de grande impacto estético.

Não se pretende afirmar que os espetáculos que priorizam a questão estética, anulem o trabalho do ator, mas às vezes, esta não é uma preocupação consciente do diretor. E apesar de todo diretor ter a sua *poética*, nem todos estão preparados, ou demonstram interesse em trabalhar a formação do ator, e esta é uma característica específica do diretor-pedagogo.

Portanto, não há demérito em ser um diretor cujo foco não esteja vinculado a questões pedagógicas, e muitas vezes, um diretor pode atuar nas duas frentes, ora agindo como diretor-pedagogo e ora agindo somente como diretor.

Porém, para o diretor-pedagogo o aprendizado será algo constante em sua vida, sempre trocando com seus alunos, seus atores e se modificando a cada processo, tal como afirma Paulo Freire: “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 1996, p.23).

E como diretor-pedagogo, neste momento, me disponho novamente a olhar para trás e avaliar o quanto aprendi com este processo. Realizar esta pesquisa me ajudou muito na sistematização de um conhecimento, ou melhor, de um “re-conhecimento”, e me proporcionou a relativização de alguns conceitos que julgo imprescindíveis no processo de aprendizado da arte da direção teatral.

Depois da análise dos processos criativos dos espetáculos: *Alice Nonsense*, *Carolinas* e *A Terceira Margem do Rio*, e depois dos relatos referentes à minha experiência na disciplina de *Direção*, tentarei discorrer um pouco sobre a minha *poética*, sobre os princípios que julgo essenciais dentro do meu trabalho como diretor-pedagogo.

Uma de minhas primeiras preocupações quando vou dirigir um processo, sem dúvidas é reconhecer o universo referencial do grupo com o qual irei trabalhar. Julgo importante saber a experiência teatral do grupo, se os atores possuem algum conhecimento sobre teatro, qual a realidade em que vivem e os motivos que os trouxeram até ali.

Este diagnóstico inicial será fundamental para todo o processo, pois através dele, pode-se estabelecer um roteiro de trabalho. Suponhamos que o grupo ainda não se conheça, e que seus integrantes precisem de um tempo juntos para entenderem como cada qual trabalha, como cada um pensa e como eles se articulam em termos de teatro. Este diagnóstico, por exemplo, vai determinar se o grupo precisa voltar-se, num determinado momento, para um trabalho mais concentrado de expressão corporal ou expressão vocal. E daí, pode-se propor algo ao grupo que caminhe justamente no sentido de trabalhar suas dificuldades, fazendo isso ao longo do processo de montagem de um espetáculo. Por exemplo, se seria melhor escolher um texto dramático, ou se seria mais interessante eleger um tema.

Digamos que este diagnóstico inicial é o momento de ouvir o grupo, inclusive nas coisas que não são ditas. Pois, muitas vezes o que não é dito nos revela muito mais do que o que foi colocado pelos atores. Este é um momento em que o diretor-pedagogo precisa aguçar a sua percepção e tentar mergulhar no universo daqueles com os quais vai trabalhar.

Apesar de “diagnóstico” parecer uma palavra um tanto “fria”, a idéia que ela representa nos faz atentar para os detalhes: para o comportamento, para as relações do grupo e para o conhecimento teatral que os atores trazem na bagagem, e isso nos ajudará a pensar e a propor algo que possibilite o crescimento do mesmo.

Antes de efetivar a proposta de montagem do espetáculo, é importante também que o diretor estude a reverberação do tema dentro do grupo. Por exemplo, se o tema da obra escolhida é de interesse coletivo, se vai gerar polêmica, se é algo que vai trabalhar algum preconceito deles, e também, se é um tema de interesse do diretor, pois, a partir deste momento o diretor também se torna parte do grupo, e se o tema não lhe parecer um desafio ou não lhe estimular de algum modo, será difícil conduzir esse processo.

Outro fator a ser considerado, é o tipo de linguagem a ser trabalhado no grupo. Por exemplo: se seria interessante um “realismo fantástico”, uma linguagem mais popular, um trabalho voltado para a resignificação do texto, algo mais poético, algo que exija um trabalho de improvisação maior ou de reconstrução de uma dramaturgia, talvez algo que trabalhe a construção poética da palavra em cena, ou quem sabe um “realismo dialético”.

Vejo este momento inicial como a preparação para uma expedição marítima, onde o capitão reconhece a sua tripulação, delega funções, verifica o convés, pede para baixar as velas, traça o plano de navegação, carrega o navio com suprimentos, recolhe a âncora e se lança em alto mar; é o início da viagem.

Feito isto, é chegado o momento de se permitir experimentar, é chegado o momento de mergulhar no processo e encarar os desafios que estão por vir. Julgo, no entanto, que este seja o momento mais difícil, pois é quando a novidade começa a se tornar rotina, e

neste caso cabe ao diretor-pedagogo encontrar meios de provocar e estimular o grupo para que este não se acomode. Em contrapartida, o grupo também precisa estimular o diretor trazendo-lhe material e experimentando as possibilidades do processo.

Este é o momento em que o diretor vai estrategicamente conduzindo o grupo até o “tema central” ou “imagem metafórica” do espetáculo. É o momento em que o diretor propõe ao grupo que ele se perca, para que depois possa se reencontrar, e para tanto ele vai se utilizar de diversos recursos, diversas técnicas e diversos procedimentos. Sempre atento para o que funciona e para o que não funciona com aquele grupo, ou com parte do grupo.

Muitas vezes um procedimento funciona muito bem para um determinado ator e não surte o mesmo efeito para outro. Nesse sentido, cabe ao diretor, abrir o seu baú de repertório e tentar estimular a todos, usando o seu conhecimento sobre a equipe e sobre o trabalho do ator.

Talvez este seja um dos momentos mais delicados do processo, pois, se o diretor exagerar na dose, o grupo pode se assustar e não corresponder às provocações. E se isso não acontecer, será preciso esperar uma nova rajada de vento para que o navio desencalhe e volte a navegar novamente.

Após encontrar a “imagem metafórica” do espetáculo e seus desdobramentos, é chegado o momento do retorno, da viagem de volta, e esta também precisa ser prazerosa. Neste instante surgem as dúvidas e muitos fraquejam, pois encontraram algo precioso, e agora precisam saber o que vão fazer com isso.

A viagem de ida contém a ânsia da descoberta e a viagem de volta revela a expectativa de mostrar o “tesouro” encontrado. Mas, se este tesouro não estiver seguro e bem protegido ele pode quebrar-se e toda a viagem terá sido frustrada, portanto, este é um momento em que o diretor-pedagogo deve assumir o leme do barco e ficar atento a todos os imprevistos, tentando saná-los um a um, na medida em que forem surgindo, sempre pedindo a ajuda do grupo.

Por fim, é chegado o momento de ancorar no porto, mas até atracar no cais, o capitão precisa ainda organizar o desembarque, precisa verificar se tudo dentro do navio está pronto para o grande retorno, se a luz, o cenário, o figurino e principalmente os atores estão preparados. E eis que é chegado o momento do grande retorno, que muitas vezes traz na bagagem um “tesouro” raro, conquistado com muito suor e muita determinação.

A metáfora do barco, do capitão e da viagem marítima é uma tentativa poética de se refletir artisticamente sobre a arte da direção teatral. E a opção foi inspirada em Paulo Freire (1996), que fala sobre os “saberes necessários à prática do velejar”, e em Jorge Larrosa (2006) que discorre sobre o processo de formação a partir da “viagem do herói”.

Cabe mencionar ainda que a arte da direção teatral não é algo que se ensina, mas sim algo que se desperta. De minhas experiências como professor da disciplina de *Direção*, posso dizer que a tarefa mais difícil é alimentar o processo dos alunos tentando respeitar o tempo e as idéias de cada um. Às vezes fico tentado em fazer do meu jeito, em dar as respostas prontas como elas seriam para mim, contudo, o máximo que me permito é compartilhar minhas experiências, para que eles possam fazer as pontes com os seus processos e verificar se as alternativas apontadas por mim são aplicáveis ou não.

A maior satisfação de um diretor-pedagogo é ver o desenvolvimento dos seus atores, dos seus alunos e do seu grupo. É muito compensador olhar para trás e ler os rastros deixados por mim em suas trajetórias, é encantador ver um ator entrar em cena e se descobrir diferente, e é emocionante ver um jovem diretor apresentar seu espetáculo ao público após trilhar um caminho autêntico.

E assim, concluo minha tese sobre a *poética da direção teatral*, tentando também deixar lacunas para que o leitor se redescubra em minhas experiências e se reencontre consigo mesmo, com suas dúvidas com suas angústias e com o seu fazer artístico-pedagógico.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

### **Livros:**

ADLER, Stella. **Técnica da Representação Teatral**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

ARISTÓTELES. **Arte Retórica e Arte Poética**. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1964.

ASLAN, Odette. **O ator no século XX**. São Paulo: Perspectiva, 1994.

ARTAUD, Antonin. **O Teatro e seu Duplo**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

BASTOS, Lúcia Kopschitz Xavier. **Anotações sobre leitura e nonsense**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BARBA, Eugênio e SAVARESE, Nicola. **A Arte Secreta do Ator**. São Paulo: Hucitec, 1995.

BERTHOLD, Margot. **História Mundial do Teatro**. São Paulo: Ed. Perspectiva: 1990.

BOAL, Augusto. **Jogos para atores e não-atores**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

BRECHT, Bertolt. **A Compra do Latão**. Tradução de Urs Zuber e Peggy Berndt. Apresentação de Luís Varela. [S.l.]: Vega, 1999.

\_\_\_\_\_. **Antologia Poética**. Versão e prefácio de Edmundo Moniz. Rio de Janeiro: Edil, 1977.

\_\_\_\_\_. **Estudos sobre Teatro**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1978.

\_\_\_\_\_. **Teatro Dialético: ensaios**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967.

- BONFITTO, Matteo. **O ator compositor: as ações físicas como eixo de Stanislavski a Barba**. Perspectiva 2002, São Paulo.
- BROOK, Peter. **O Ponto de Mudança**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.
- CARROLL, Lewis. **Alice no País das Maravilhas**. Tradução: Ana Maria Machado. São Paulo: Ática, 2006.
- CONRADO, Aldomar. **O Teatro de Meyerhold**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1969.
- DUARTE JR, João Francisco. **O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível**. Curitiba: Criar edições, 2001.
- DELGADO, Maria M. e HERITAGE, Paul. **Diálogos no palco**. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora: 1999.
- DUVIGNAUD, Jean. **Sociologia do Comediante**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1972.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GASSNER, John. **Mestres do Teatro I**. São Paulo: Perspectiva, 1974.
- \_\_\_\_\_. **Mestres do Teatro II**. São Paulo: Perspectiva, 2001.
- GROTOWSKI, Jerzy. **Em Busca de um Teatro Pobre**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1971.
- HESSEN, Johannes. **Teoria do Conhecimento**. Coimbra, Portugal: Editora Armênio Amado, 1987.
- JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de Despejo: diário de uma favelada**. Série Sinal Aberto. São Paulo: Ática, 1993.

KNÉBEL, Maria Osipovna. **Poética de la Pedagogia Teatral**. México: Siglo Veintiuno Editores, 1991.

KOUDELA, Ingrid. **Brecht: um jogo de aprendizagem**. São Paulo: Perspectiva, 1991.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana: danças piruetas e mascaradas**. 4. ed. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

LOPES, Joana. **Pega Teatro**. Campinas, SP: Papyrus, 1989.

OIDA, Yoshi. **Um ator errante**. São Paulo: Beca Produções Culturais, 1999.

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

ROSA, João Guimarães. “A Terceira Margem do Rio”. In **Primeiras Estórias**. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1968.

ROSENFELD, Anatol. **Teatro Moderno**. São Paulo: Perspectiva, 1977.

ROUBINE, Jean-Jaque. **A linguagem da encenação teatral**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

SANTOS, Ademar Ferreira dos. “A poesia é a terceira margem do rio de cada um”. In **Clube de Poetas Vivos – Oficina de Poesia**. Vila Nova de Famalicão, Portugal: Centro de Formação Camilo Castelo Branco, 2001.

STANISLAVSKI, Konstantin. **A Construção da Personagem**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1970;

\_\_\_\_\_. **A Criação do Papel**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1972;

\_\_\_\_\_. **A Preparação do Ator**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1964.

\_\_\_\_\_. **Minha vida na arte**. Tradução de Paulo Bezerra. Rio de

Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

\_\_\_\_\_. **Manual do ator**. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

STRAZZACAPPA, Márcia e MORANDI, Carla. **Entre a Arte e a Docência**. Campinas: Papirus, 2006.

WEKWERTH, Manfred. **Diálogo sobre a encenação: um manual de direção teatral**. São Paulo: Hucitec, 1997.

**Teses:**

NUNES, Celso. **Um diretor teatral em ação (estratégias e procedimentos criativos)**. São Paulo, 1989. Tese de Doutorado, USP.

ALMEIDA, Marcio Aurélio Pires de. **O encenador como dramaturgo: a escrita poética do espetáculo**. São Paulo, 1995. Tese de Doutorado, USP.

ALMEIDA, Verônica Fabrini Machado de. **O amor é um animal de duas costas (um estudo sobre a encenação de Otelo)**. Campinas, 1996. Dissertação de Mestrado, UNICAMP.

SANTOS, Maria Thaís Lima. **O encenador como pedagogo**. São Paulo, 2002. Tese de Doutorado, USP.

NICOLETE, Adélia M. **Da cena ao texto: Dramaturgia em processo colaborativo**. São Paulo, 2005. Dissertação de Mestrado, USP.

### **Periódicos:**

BENEDETTI, Jean. “Uma história de Stanislavski através da tradução”. In **Cadernos de Teatro nº 127**. São Paulo: Publicação d’O Tablado, 1991.

BENEDETTI, Robert L. “Diretor Versos Equipe”. In **Cadernos de Teatro nº 84**. São Paulo: Publicação d’O Tablado, 1980.

DORT, Bernard. “Da Direção à criação coletiva”. In **Cadernos de Teatro nº 57**. São Paulo: Publicação d’O Tablado, 1973.

HOLLAND, Peter. “O Diretor e o Dramaturgo: o controle sobre os meios de produção”. In **Cadernos de Teatro nº 121**. São Paulo: Publicação d’O Tablado, 1989.

HÜRNER, Zygmunt. “Pode-se ensinar direção?”. In **Cadernos de Teatro nº 83**. São Paulo: Publicação d’O Tablado, 1979.

VILAR, Jean. “Ao Diretor”. In **Cadernos de Teatro nº 49**. São Paulo: Publicação d’O Tablado, 1971.

WEBER, Carl. “Brecht como diretor”. In **Cadernos de Teatro nº 120**. São Paulo: Publicação d’O Tablado, 1989.

WETZSTEON, Ross. “Diretores”. In **Cadernos de Teatro nº 96**. São Paulo: Publicação d’O Tablado, 1983.

WILSON, Edwin. “O Diretor”. In **Cadernos de Teatro nº 81**. São Paulo: Publicação d’O Tablado, 1979.

**Meio eletrônico:**

CLASSIFICAÇÃO BRASILEIRA DE OCUPAÇÕES / 2002. Disponível em:  
<<http://www.mtecbo.gov.br/busca/descricao.asp?codigo=2622-20>>. Acesso em: 26 de ago.  
2008, 15:00.

## ANEXO 1

ANEXO 1

**PROGRAMAS DOS ESPETÁCULOS**

ESPETÁCULO: *ALICE NONSENSE*

Capa

# Alice Nonsense

*inspirado na obra de Lewis Carroll*

Direção de Robson Haderchpek



  
**Barão de Mauá**  
CENTRO UNIVERSITÁRIO  
RIBEIRÃO PRETO - SP

## Considerações do Coordenador do Curso



### Respeitável Público de Ribeirão Preto

Mais um ano se passou, e cá estamos de volta para apresentar os mais novos artistas profissionais formados por este Curso. Parece que tudo começou há minutos (essa a impressão de quem trabalha por gosto e com gosto), - embora as vicissitudes sempre espreitem -, mas esta é a 6ª turma de formandos em Interpretação!

E, desde a primeira vez, é sempre agradável repetir o prazer de apresentar publicamente nossos alunos, seguindo, com orgulho, uma tradição universal do Teatro.

Nós, do Curso de Artes Cênicas do Centro Universitário Barão de Mauá, entendemos ser importante esta comemoração, que tem um caráter de encontro ritualístico entre a comunidade e seus novos artistas. O público é nosso juiz. Às vezes severo, mas consciente do nosso trabalho. O que não desejamos é que seja indiferente.

Pressinto reações de múltiplos e diversos significados na apresentação deste ano, além de um natural orgulho por mais uma concretização do TCC - Trabalho de Conclusão de Curso, onde, ao lado do nunca descuidado aspecto pedagógico, conta-se com as contribuições artísticas de nossos professores - artistas em suas áreas.

A surpresa deste ano, creio, será o trabalho do Prof. Ms. Robson Carlos Haderchpek, professor de Interpretação IV e encarregado da direção do espetáculo, que optou por um tema inusitado e angariou entusiasmo dos alunos - a princípio mal disfarçado -, e conseguiu levar à cena uma proposta ousada pelo seu caráter experimental, que demandou pesquisas práticas e teóricas para sua realização, tomando por base um texto bem conhecido de Lewis Carroll.

A turma de alunos, de modo disciplinadíssimo, aplicou-se e os resultados serão comprovados pelo público. Para nós, que os conhecemos desde a 1ª série, é inegável o progresso técnico-artístico de cada um deles. Cada um, a seu modo, mergulhou sem travas no processo, e conseguiu superar os seus próprios limites, no caminho da excelência da arte (complexa) de interpretar papéis. E o espetáculo vicejou regado com o honesto suor deles. A todos os envolvidos, alunos e professores, nosso justo reconhecimento.

Enfim, os ingredientes foram cuidadosa e carinhosamente arranjados para oferecer um espetáculo cheio de *nonsense*. Mas, a "prova do bolo" está em prová-lo... Vamos, pois, à fruição!

Parabéns a todos os participantes desta festa. Em particular, aos seus personagens principais, os formandos, que superaram as dificuldades de um trabalho coletivo através de seus talentos individuais.

Que se apresentem, então, os atores! Creio que o público será surpreendido agradavelmente, e não regateará aplausos!

Prof. Dr. Amilton M. de Oliveira  
Coordenador do Curso de Artes Cênicas

## Considerações do Diretor-Pedagogo



### Sobre a montagem e seu processo

A montagem teatral “Alice Nonsense” foi criada a partir de um mergulho na obra do escritor inglês Lewis Carroll, autor dos livros Alice no País das Maravilhas e Alice Através do Espelho.

O espetáculo remonta a trajetória de Alice, uma menina que entra na toca de um coelho, cai num buraco profundo e descobre um “novo mundo”. Porém, já no início do espetáculo é revelado ao público que Alice está morta.

Seria possível, então, continuar esta história?

A nós, sim, que trabalhamos sobre o *non sense*, teoria constante na obra de Carroll.

Nosso desafio foi o de construir “um outro” percurso de Alice no mundo das maravilhas, através da utilização de metáforas, símbolos e jogos de palavras.

Buscamos apreendê-la em sua dualidade desnudando suas angústias, seus medos, suas dúvidas e suas escolhas. Alice é para nós uma figura representativa e emblemática que traduz um pouco da incompreensão de se viver num mundo onde o pensamento dominante reluta em aceitar o “novo”, onde a lógica despreza a intuição, e onde a verdadeira busca do homem subverte a essência e se manifesta na aparência.

Nosso intento é o de demonstrar que todos esses aspectos se solidificam num ritual de passagem e de transformação: da infância para a puberdade, da morte para a vida, e do mundo real para o universo lúdico, transitando num espaço-tempo simbólico, situado entre a certeza e a dúvida.

### Sobre o Processo Criativo

É importante salientar que nossa proposta inicial situou-se no campo didático-pedagógico, a partir do qual embasou-se o processo de criação do espetáculo “Alice Nonsense”.

Esclarecendo, há dois modos de se encarar o estudo das técnicas teatrais, o que as focaliza como processo, onde o que importa é a experiência em si (como ferramenta de autopercepção, por exemplo, ou de aplicação em outras disciplinas), e as que consideram o produto - estético, decerto - para o qual as citadas técnicas convergem.

Em um curso de teatro, devemos atentar para ambos os aspectos, pois os alunos devem ser levados a entender os processos técnicos da arte interpretativa, ao mesmo tempo em que se constituem como partes dos produtos estéticos gerados por aqueles.

Com esses princípios, e preocupados principalmente com a formação técnico-profissional dos atores envolvidos, o processo iniciou-se com uma série de experiências individuais e coletivas orientadas, no sentido de preparar os alunos para a posterior busca de uma expressão artística que consubstanciou o trabalho final.

Da mesma forma que Alice amadurece em sua trajetória, cremos, os alunos-atores que participaram da montagem deste espetáculo também completam o seu ritual de passagem.

Com uma linguagem lúdica e fantástica delineada através de um intenso trabalho corporal, a montagem de “Alice Nonsense” vem consolidar o TCC - Trabalho de Conclusão do Curso - 2007 dos formandos do Curso de Artes Cênicas do Centro Universitário Barão de Mauá.

Prof. Ms. Robson Haderchpek  
Professor de Interpretação IV e Diretor do Espetáculo

## Ficha Técnica



### Elenco

*Lara Guedes*  
*Andressa Oliveira*  
*Babi Câmara*  
*Fernanda Spina*  
*Lívia Mendes*  
*Manoel El Rassi*  
*Marcelo Curi*  
*Marine Madeira*  
*Nicole Silva*  
*Tatiana Sleiman*

Duquesa, Cachorro, Irmã de Alice, Carta  
Rainha de Copas, Bill, Papagaio, Gato, Flor  
Grifo, Dormundongo, Paty, Flor  
Alice, Morte, Carrasco  
Alice, Morte, Árvore  
Rei de Copas, Lebre, Rato, Bebê Porco, Servo da Morte  
Coelho, Gato, Lacaio  
Chapeleiro Louco, Pomba, Gato, Flor, Servo da Morte  
Tartaruga, Dodô, Carta, Lacaio, Flor  
Lagarta, Carangueja, Carta, Cozinheira

### Equipe Técnico-Artística

Direção  
Cenografia  
Máscaras e Maquiagem  
Iluminação  
Figurinos e Adereços  
Preparação Musical  
Preparação Corporal  
Coreografia  
Expressão Vocal  
Expressão Corporal  
Cenotécnica  
Costura  
Operação de Som  
Operação de Luz  
Programação Visual  
Apoio Técnico  
Produção

Robson Haderchpek  
Jair Correia e Robson Haderchpek  
Dino Bernardi  
Rafael Bougleux  
Dino Bernardi  
Mário Feres e Vânia Lucas  
Robson Haderchpek  
Renato Ferreira  
Adriana Balieiro Panico  
Tânia Alonso  
Equipe da Marcenaria Barão de Mauá  
Maria Luzia da Costa e Rosimeire Oliveira  
Marcus Vinícius Geroldo (ex-aluno convidado)  
Robson Haderchpek  
Nova Publi  
José da Silva Martins  
Marco Aurélio Spinelli  
Guilherme Fávoro  
Carlos César Spinelli  
Amilton Monteiro de Oliveira



Coordenação do Curso

### Agradecimentos

Juliane Balieiro, José Primo, Marcenaria da Barão de Mauá, Marlene Visconte,  
Antonio Dinamarco (Téo) e Cristiane

ESPETÁCULO: *CAROLINAS*

Frente



## Verso



# "Carolinas"

Vidraça Cia de Teatro

### SINOPSE

O espetáculo "Carolinas" foi construído a partir de uma pesquisa sobre a vida de Carolina Maria de Jesus: negra, catadora de papel, moradora da favela do Canindé em São Paulo que começa a mudar de vida em 1958, ano em que conhece o repórter Audálio Dantas que fazia uma matéria jornalística na favela. Após uma conversa o repórter descobre que Carolina escrevia um diário sobre sua vida na favela, cerca de 20 cadernos encardidos. Surpreso com a qualidade do texto e com a riqueza do material ele resolve ajudá-la a publicar seu primeiro livro: *Quarto de Despejo: Diário de uma favelada*, uma das principais fontes de pesquisa para a criação deste espetáculo. Durante a peça vamos recortando situações narradas por Carolina em seus livros e buscamos montar um painel de "Carolinas": mulheres batalhadoras, brasileiras repletas de vida, de força de vontade e de histórias de superação. É assim, que buscamos mesclar a dura realidade da favela com a poesia rústica que emerge deste cotidiano. Muitas associações, imagens e acontecimentos que dizem respeito a todos nós: todos "Carolinas". No meio do lixo, da fome, e com uma linguagem simbólica que gira em torno de um realismo-dialético buscamos através de elementos simples esboçar um retrato da nossa sociedade.

### FICHA TÉCNICA

#### Elenco:

Érika Aparecida Cândido  
Ivani Moreira Batista  
Liliana Elizabeth Alegre  
Luiz Henrique Dalbo  
Marco Aurélio Leivas  
Solange Moreira Batista

#### Direção:

Robson Carlos Haderchpek

#### Equipe de Cenografia:

Alunos Curso de Extensão em Cenografia da PUC-Campinas: Abério Diogenes de Almeida Junior, Bruno de Bene, Camila Santoro Salgado, Carlos Roberto Silva Junior, Carlos Soraggi Foot Guimarães, Cecilia Bellucci, Fernanda Viera da Silva, Taba Benedicto, Ivanise Coutinho Costa, Lillian R Curcio de Sant'Anna Comes, Maira Peixoto Vieira, Marina Bombachini Gonçalves, Patricia de Freitas Passos, Sarah Landgraf L. Silva, Tais Cohn, Vanessa Rodrigues Aguiar, Walkyria Mollica do Amarante.

#### Coordenação do Projeto Cenográfico:

Prof. Alexandre Suárez de Oliveira e Prof. Sidney Tamai

#### Pesquisa de Linguagem e Concepção Cênica:

Vidraça Cia. de Teatro

#### Sonoplastia Figurinos e Maquiagens:

Vidraça Cia. de Teatro

#### Iluminação:

Robson Carlos Haderchpek

#### Preparação Corporal:

Sandra Corradini

#### Preparação Vocal:

Daniel Dalberto

#### Design Gráfico:

Tiago Puggina Barbosa

### AGRADECIMENTOS

A todos os nossos amigos, familiares e apoiadores; À AMME (Associação dos Moradores dos Bairros Mogi Mirim II e Jardim Europa) e ao Sr. João Romano; E em especial a todas as "Carolinas" que nascem e morrem todos os dias...

apoio:



projeto realizado com apoio:

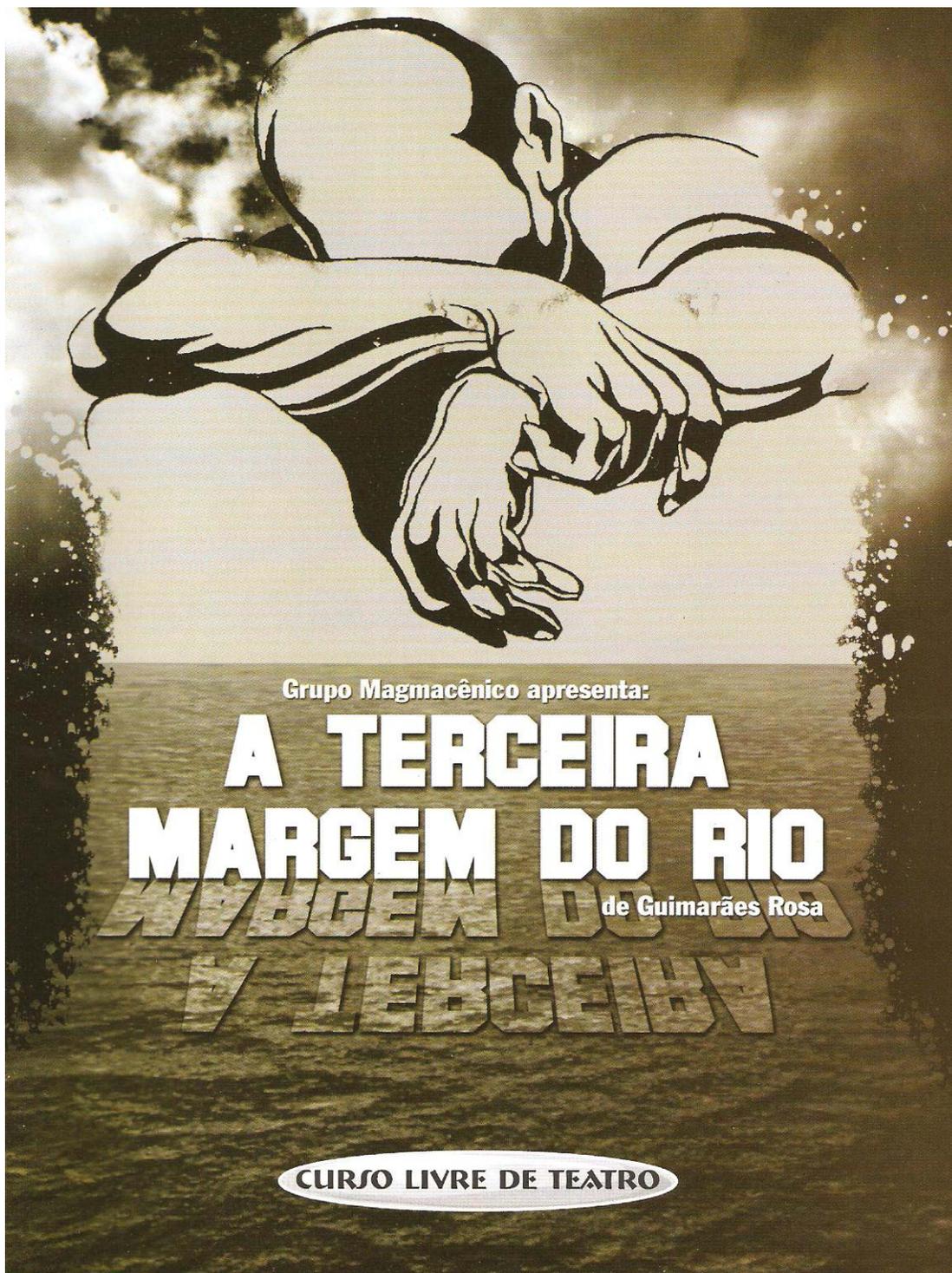


SECRETARIA DE  
ESTADO DA CULTURA



ESPETÁCULO: *A TERCEIRA MARGEM DO RIO*

Capa



## Parte Interna do Programa

### A TERCEIRA MARGEM DO RIO

#### SINOPSE

*“Nosso pai era homem cumpridor, ordeiro, positivo... Mas, se deu que certo dia mandou fazer para si uma canoa...”*

E assim começa o conto de Guimarães Rosa, uma estória inquietante que nos transporta para a terceira margem do rio... Uma margem que está à margem, onde cada qual quiser encontrá-la: no íntimo de nós mesmos, no refúgio de nossas angústias, no asfalto da outra banda, no lugar e no não-lugar do espaço-tempo simbólico, rio abaixo, rio afora, rio adentro...

Nós, na construção deste espetáculo, também transitamos por uma terceira margem, buscando valorizar a estrutura poética do conto, dando ênfase à palavra e almejando resignificar através de sons e imagens um pouco do universo do autor.

Tome seu lugar dentro da canoa, se coloque em uma das margens e vivencie esta estória...

#### SOBRE O PROCESSO

No início deste ano recebemos no Curso Livre de Teatro uma turma muito especial: um grupo de pessoas extremamente disponíveis, dedicadas e envolvidas com a proposta. Após um semestre trabalhando alguns aspectos técnicos e instrumentais do movimento, do jogo e da cena, e após o Sarau que realizamos no meio do ano, começamos então a nos dedicar à montagem do espetáculo: A terceira margem do rio.

Uma série de discussões, estudos e pesquisas de linguagem foram feitos com o intuito de despertar dentro de cada ator suas imagens internas e a busca da “terceira margem” existente dentro do rio de cada um.

O trabalho todo foi conduzido de forma muito democrática, onde cada ator pôde colocar aos demais suas idéias e propor a criação de uma cena. Foram elaboradas também algumas matrizes corporais e sonoras, a partir das imagens que cada um trouxe sobre esta instigante estória escrita por Guimarães Rosa.

Além do trabalho coletivo, a proposta da direção do espetáculo aconteceu a partir da valorização da estrutura original do conto, em que os atores se apoderaram do texto e buscaram lidar com as dificuldades encontradas nele. Um texto muitas vezes árduo, mas extremamente poético: repleto de imagens, sonoridades e de significados.

## Parte Interna do Programa

A terceira margem do rio surge então a partir de uma experimentação ímpar, conservando a narrativa do conto e propondo a busca de uma linguagem alternativa, genuína, como uma margem que se situa entre dois lados, entre duas outras margens, tal como propõe o universo do autor. E agora, que cada espectador possa mergulhar no fundo do seu rio e encontrar a sua terceira margem.



**Robson Haderchpek**  
Diretor  
do espetáculo

### FICHA TÉCNICA

**Elenco:**

Andréa Bertelli  
Anne Binder  
Cris Nucci  
Fernanda Donnabella  
Jaqueson Luiz  
Márcio Borges  
Mirian Duarte  
Rodrigo Gomes Lobo  
Sílvia Sabino  
Simone Silva  
Tânia Tiemi Ikeoka  
Thyago Marão Villela

**Direção:**

Robson Haderchpek

**Assistência de direção:**

Eduardo Brasil e Lidiane Lobo

**Iluminação:**

Eduardo Brasil e Robson Haderchpek

**Sonoplastia:**

O Grupo

**Cenografia, Figurinos**

**e Maquiagem:**

O Grupo

**Equipe de Produção:**

Eduardo Brasil e Lidiane Lobo

**Designer Gráfico:**

Rafael Scheibe Coutinho

## ANEXO 2

## ANEXO 2

### TEXTO DO ESPETÁCULO CAROLINAS

O texto “Carolinas” foi criado pela *Cia. Vidraça de Teatro* num “processo colaborativo” após uma pesquisa sobre a vida e a obra de Carolina Maria de Jesus, negra, escritora e catadora de papel, moradora da favela do Canindé - São Paulo. Para a criação desta obra foram utilizadas várias fontes: reportagens de jornal, entrevistas, narrações contidas em seus livros, fotos, depoimentos pessoais dos atores, filmes, livros de outros autores, artigos e conversas com estudiosos da vida e da obra da Carolina. Em muitos momentos o texto traz alguns erros de ortografia e de concordância, contudo, esta foi uma opção de linguagem defendida pelo grupo a fim de retratar com mais veracidade o painel desta realidade que nos propusemos a representar.

#### “CAROLINAS”

**CENA 1 - A arte que emerge do lixo: “Do lixo viemos, ao lixo retornaremos”.**

Saída do lixo (Os 05 atores que fazem as “Carolinas” saem do lixo onde estão camuflados).

**Música assoviada: “Escravos de Jó”.**

**CENA 2 - Texto Inicial (Monólogo de Apresentação).**

(Érika)

O meu nome é Carolina,  
não tenho outro de pia.  
Como há muitas Carolinas,  
Nesta vida tão sofrida.  
Fiquei sendo na favela:  
Carolina conhecida.

(Luiz)

Escrevi minha história.  
E muita gente enfrentei.  
Me chamavam de fidida.  
Mas a verdade falei.

(Ivani)

O meu nome é Carolina.  
Não tenho porque negar.  
minha pele, minha cor.  
Noite e dia a trabalhar.  
(Luiz)

O meu nome é Carolina.  
Cato lixo pra vender.  
Nesta vida Carolina.  
muitas outras vão nascer.

### **CENA 3 - Carolina escrevendo (Parte 1).**

(Érika)

Quando estou na cidade tenho a impressão que estou na sala de visitas com seus lustres de cristais, seus tapetes de viludo e almofadas de cetim. Quando estou na favela tenho a impressão que sou um objeto fora de uso, digno de estar no quarto de despejo. Eu classifico São Paulo assim: O palácio é a sala de visitas. A prefeitura é a sala de jantar e a cidade é o jardim. A favela é o quintal onde se joga o lixo. Às vezes mudam algumas famílias na favela, com crianças. No início são educadas e amáveis, dias depois usam o calão, são soezes e repugnantes. São diamantes que se transformam em chumbo. Transformam em objetos que estavam na sala de visitas e foram para o quarto de despejo.

(Ivani)

O dia hoje me foi benéfico. As mulheres da favela estão vendo eu escrever e sabe que é conta elas. Resolveram me deixar em paz. Nas favelas os homens são mais tolerantes. As bagunceiras são as mulheres. Aqui todas implicam comigo. Dizem que falo muito bem. Que sei atrair os homens (...). Quando fico nervosa não gosto de discutir. Prefiro escrever. Todos os dias escrevo... Sento no quintal e escrevo.

(Liliana)

O meu nome é Maria.  
Maria da dor, da cruz,  
mas eu não sou qualquer Maria.  
Sou Maria Carolina de Jesus.  
Ao invés de reclamar,  
eu resolvi escrever,  
sobre tudo na favela.  
onde eu tenho que viver.  
A Favela tem o cheiro,  
de lama, pinga e excremento,  
não combinam com meu sonho  
Que é de alvenaria e cimento!

#### **CENA 4 - Música que lembra o universo infantil - Semicírculo no chão: vai começar a história...**

Vem de um lugar de maus odores.  
Esta senhora de tantas cores.  
Vem nos falar dos moradores.  
Dos desgraçados, dos sofredores.

O favelado, faveleiro...  
que passa fome o tempo inteiro.  
Será que você, tem seu valor?

Vem de um lugar de maus odores.  
Esta menina de tantas cores.  
Vem nos aliviar as dores.  
Dos maus olhados, dos dissabores.

O favelado faveleiro  
Que passa fome o ano inteiro  
Isso é um descaso, isso é um horror!!!

#### **CENA 5 - Crianças da favela**

(Cena da Carolina da Érica)

Aconteceu que o filho do juiz me acertou com várias limas pelas costas, desgraçado, aí eu comecei a xingar.

Foram avisar o juiz que veio ver a nossa discussão, ele não entendia o que aquelas limas faziam espalhadas pelo chão, eu continuava a xingar. Aí ele falou:

--Você não tem educação! Eu tenho, quem não tem é o filho dele que vive apertando o peito das meninas. Elas chega a chorar de dor e ninguém faz nada.

--cala a boca senão eu posso te interna.

--Interna pra que? Pro seu filho fazer porcaria em mim ? Prefiro ir pro inferno do que ir pra sua casa.

Foram avisar minha mãe, os soldados, o povo corria de um lado pro outro pra ver a nossa discussão. O juiz caminhou na minha direção, eu não corri quando ele veio me bater, minha mãe me puxou: - Cala a boca cadela!

Eu disse pra minha mãe - isso é uma briga de homem pra homem!

Ele caminhou na minha direção, eu não corri, quando ele veio me bater eu disse:

- Rui Barbosa disse que o branco tem que dar exemplo, não pode bater nem roubar, tem que ser semelhante ao maestro da orquestra. Tem que andar na linha.

- Vamos parando com isso, tô indo embora da cidade. Depois de três dias ele saiu da cidade. O povo me via e falava “Menina inteligente, você nos salvou, limpou a cidade, você já sabe ler? Não? Já imaginou quando souber.”

### **CENA 6 - Depoimento 1.**

(Luiz)

Minha Carolina chama se Silvia.

Nos anos 70 Silvia tinha de 7 a 8 anos e passava por muitas dificuldades para poder ir na escola. Andava cinco quilômetros por estradas de terra e chegando lá, os professores eram tão rígidos e Silvia tinha tanto medo que não pedia nem para ir ao banheiro. Silvia estava na quarta série e mal sabia escrever o próprio nome.

Silvia conta que a professora mal fazia a chamada — “Silvia Helena!” e ela então respondia “—Presente” e a professora a chamava a frente e dizia: — Silvinha, Você está tão adiantada, tanto a frente dos colegas... faz um favor, vá lá em casa e limpa tudo!

A casa da professora era ao lado da escola, então Silvia ia lá todo dia limpar a casa da professora. Mas, um dia sua irmã ficou sabendo do que acontecia e foi contar para seus pais. Então seus pais disseram: — Menina mulher é pra trabalhar mesmo!

Resultado:- Tiraram Silvia da escola e colocaram pra trabalhar na roça. Pelo menos agora ela trabalha para a família!...

### **CENA 7- De onde viemos.**

(Cena da Carolina da Ivani)

Eu sabia que era negra por causa dos meninos brancos quando gritavam comigo: Negrinha! Negrinha fedida!...Cabelo pixaim! Cabelo duro!

Fui procurar minha mãe:

-A senhora pode me dar o endereço de Deus?

Ela estava nervosa e me deu uns tapas. Fiquei horrorizada.

Será que minha mãe não entende a luta dos negros, só eu?

Se ela me desse o endereço de Deus eu ia falar lhe para dar um mundo só para os negros...

Eu passava os dias lendo os Lusíadas de Camões. Com o auxílio do dicionário eu ia intelectualizando-me. Por intermédio dos livros eu ia tomando conhecimento das guerras que houve no Brasil.

### **CENA 8 - Crianças brincando de pega-pega.**

(Cena da Carolina da Solange)

Quando eu era moça eu escrevia peças e apresentava aos diretores de circos...

Eles respondiam me - É pena você ser preta - esquecendo eles que eu adoro minha pele negra e meu cabelo rústico. Eu até acho o cabelo de negro mais iducado do que o do branco, porque o cabelo do negro onde põe fica. È obediente. O cabelo do branco é só dar um movimento e já sai do lugar. É indisciplinado. Se existe reencarnação eu quero voltar sempre preta.

Se os pretos tivessem chegado ao mundo depois do branco, aí os brancos podiam protestar com razão. Mas nem o branco nem o preto conhece suas origens. Branco é que diz que é superior. Mas que superioridade apresenta o branco?

Se o negro bebe pinga, o branco bebe. A enfermidade que atinge o preto, atinge o branco. Se o branco sente fome, o negro também. A natureza não seleciona ninguém.

## **CENA 9 - Depoimento 2.**

(Èrika)

Minha é uma Carolina. Ela nasceu em 1936, era é a caçula de 4 filhos. Quando ela tinha 13 anos ela conheceu meu avô Benjamim, com quem ela decide fugir, pois seus pais não aceitavam o namoro pelo fato de meu avô ser negro. Logo minha avó engravidou de meu tio Murilo que morreu do mal de sete dias. Depois ela teve mais nove filhos. Meu avô começou a arrumar várias amantes e minha avó começou a passar por necessidades. Em 18 de fevereiro de 1975 ela dá a luz ao seu último filho e acaba se separando do meu avô no final deste ano, muito doente. Meu avô foi morar com minha mãe, ele faleceu em junho de 1995. Minha avó mora com seu único filho solteiro, ele construiu uma casa pra ela... Ela frequenta a terceira idade e depois de muitos anos trabalhando na roça ela ainda hoje tá tentando se aposentar. Aos 70 anos ela está cursando a 1º série do ensino fundamental.

## **Entra Luiz batendo tambor (balde)**

## **CENA 10 - Educação...**

(Cena da Carolina do Luiz)

Ontem eu bebi uma cerveja, hoje eu quero beber de novo. Mas não vou beber, tenho responsabilidade não posso me viciar, e se bebo uma cerveja me falta para necessidades de casa. Sabe o que mais detesto na favela é aqueles pais que mandam os filhos comprar pinga pra eles, e depois dão pros filhos beber e diz: “Ah! Eles têm lombriga”.

A minha sorte é que meus filhos detestam bebidas... O João meu filho disse assim pra mim:--Mamãe quando eu cresce eu não vou beber, porque quem bebe não compra roupa nova, não faz casa de tijolos.Graças a Deus que ele pensa assim, graças a Deus.

**Sai Luiz batendo o tambor (balde).**

**Entra Érika cantando: - Tranqüilidade, tranqüilidade, desespero, tranqüilidade...**

### **CENA 11- O Banho.**

(Cena da Carolina da Liliana)

A patroa sorria dizendo que havia encontrado uma idiota que trabalhava quase de graça. Depois do jantar eu saia pela cidade procurando emprego (...). Indicaram-me uma professora que estava procurando uma criada para vir para São Paulo. Fui procurá-la e ela aceitou-me. Que alegria!(...) quando cheguei a capital gostei da cidade, porque São Paulo é o eixo do Brasil, é a espinha dorsal do nosso país. Quantos políticos!...Que cidade progressista!... Rezava agradecendo a Deus e pedindo lhe proteção.

Quem sabe ia conseguir meios para comprar uma casinha e viver o resto de meus dias com tranqüilidade... Tranqüilidade!

### **CENA 12 - Depoimento 3.**

(Ivani)

Minha Carolina se chama Nair.

Em 1994, Nair Moreira Dias saiu do sítio com suas três filhas, separou-se do seu marido por causa da bebida. Foi morar na casa de seu enteado em uma casa de dois cômodos, sendo quarto e cozinha.

Nair trabalhou doze anos no corte de cana-de-açúcar e outros serviços rurais.

Trabalhava a semana inteira e aos domingos ia na reunião dos “sem casa”.

No ano 2000 parou de trabalhar em serviços rurais e passou a trabalhar de doméstica, trabalhou de doméstica durante dois anos.

Ela saiu da casa de seu enteado e foi pagar aluguel, pagou aluguel por 2 anos e foi sorteada pelo loteamento da prefeitura.

Com a alegria do terreno veio a tristeza da doença.

Com a ajuda de suas três filhas e de seu irmão Valdomiro ergueu sua casa até a laje e mudou-se para lá sem terminar.

Em 2006, Nair já se aposentou e sua casa já está pronta.

### **CENA 13 - Cena do lixão (baseada no filme “Ilha das Flores”).**

Todos de costas no palco, com seus sacos de lixo nas mãos. Alguém grita:

- O caminhão chegou!

Viram juntos e observam o lixo, começam uns a segurar os outros na luta pelo lixo. Correm para pegar o que podem...

Paralisam sempre que um dos catadores fala.

(Carolina do Luiz)

Aniversário de minha filha Vera Eunice. Eu pretendia comprar um par de sapatos para ela, mas o custo dos gêneros alimentícios nos impede de realizar nossos desejos. Hoje em dia somos escravos do custo de vida. Achei um par de sapatos no lixo, lavei, remendei e dei para ela calçar.

(Carolina da Solange)

È duro o pão que nós comemos. È dura a cama que nós dormimos. È dura a vida do favelado.

(Carolina da Érika)

Fui torcer minhas roupas e a Dona aparecida perguntou me:

- A Senhora está grávida?

- Não senhora - respondi gentilmente.

E lhe xinguei interiormente: -Se estou grávida não é da sua conta.

Tenho pavor destas mulheres da favela.

(Carolina da Liliana)

Eu aceito as contingências dessa vida resoluta.

Não consegui armazenar para viver. Resolvi armazenar paciência.

Não tenho atrito com ninguém, tenho bom senso e não quero processo.

Meu RG é 845.936.

(Carolina da Ivani)

Não penses que vai conseguir meu afeto novamente.

O meu ódio vai evoluir.

Criar raízes e dar sementes

(Carolina do Luiz)

E assim no dia treze de maio de 1958 eu lutava contra a escravidão atual: a fome!

**Saem do lixo e voltam para o lugar inicial da cena.**

**Todos falam: - Meu nome é Carolina Maria de Jesus.**

#### **CENA 14 - Se estou suja é porque não tenho sabão...**

(Cena da Carolina da Liliana)

Eu estava indisposta, resolvi me benzer, abri a boca duas vezes e certifiquei que era mau olhado. Benzi-me e melhorei. Fui no seu Manoel levar umas latas para vender. Ganhei 22 cruzeiros.

Em casa pedi para meu filho José Carlos ir comprar açúcar, pão, sabão e uns comprimidos e ele só trouxe-me o açúcar e o pão porque o dinheiro não deu.

Fiquei nervosa porque quando não tenho dinheiro eu fico nervosa. Saí perambulando pelas ruas.

Uma senhora me mandou ir buscar uns jornais na rua porto seguro, prédio da esquina, quarto andar, 44. Subi no elevador com tanto medo que os segundos pareciam séculos, quando desci respirei aliviada. Toquei a campainha e veio a Dona da casa e a criada, me deram os jornais e os filhos da senhora me conduziram até o elevador que ao invés de descer subiu mais dois andares. No sexto andar entrou um senhor e me olhou com repugnância. Mas, já estou habituada com esses olhares.

Quis saber o que eu fazia ali e eu expliquei o motivo da minha presença.

O homem estava bem vestido e eu descalça. Não tinha nenhum direito de estar andando de elevador.

Quando desci pedi ao jornaleiro que me ajudasse a por o saco com os jornais nas costas que quando eu estivesse limpa eu lhe dava um abraço.

Ele sorriu e disse:- Xiii! Já sei que vou morrer sem seu abraço, você nunca está limpa.

Sai pensando na minha vida infausta. Eu gostaria de andar limpa e arrumada, mas meu trabalho não permite. Faz duas semanas que não lavo roupas por falta de sabão, a cama tá imunda que dá nojo.

Não fiquei revoltada com a observação do moço, mas creio que vou ter que andar com um cartaz nas costas: SE ESTOU SUJA É PORQUE NÃO TENHO SABÃO!!!!

#### **CENA 15 - Carolina escrevendo (Parte 2).**

(Luiz)

Que suplício catar papel atualmente! Tenho que levar a minha filha Vera Eunice. Ela está com dois anos e não gosta de ficar em casa. Eu ponho o saco na cabeça e levo a Vera nos braços. Suporto o peso do saco na cabeça e suporto o peso da Vera nos braços. Tem hora que revolto-me... Depois, domino-me. Ela não tem culpa de estar no mundo. Refleti: Preciso ser tolerante com meus filhos. Eles não têm ninguém no mundo a não ser eu. Como é pungente a condição de mulher sozinha sem um homem no lar.

(Solange)

Estou com febre. Não posso levantar. Estou esperando o José Carlos chegar. Quando ele chegou deu-me a caixa onde guardo os remédios e tomei um salofeno e a dor foi desaparecendo e eu adormeci. Despertei as duas da madrugada com o Arnaldo e a Leila brigando. Passei o dia deitada por estar com febre e dor nas pernas. Não tinha dinheiro, mas havia deixado uns ferros lá no seu Manoel e mandei o José Carlos ir pesar e receber.

(Érika)

Quando as mulheres feras invadem meu barraco os meus filhos lhe joga pedras. Elas diz: - Que crianças mal iducadas! Eu digo: Meus filhos estão defendendo-me. Vocês são incultas, não pode compreender! Vou escrever um livro referente à favela. Hei de citar tudo o que se passa por aqui! A Silvia pediu-me para retirar seu nome do meu livro. Ela disse: Você é mesmo uma vagabunda Dormia no albergue noturno... O seu fim era acabar na maloca. A única coisa que você sabe fazer é catar papel.

#### **CENA 16- Depoimento 4.**

(Solange)

Minha Carolina se chama Mariana.

Mariana de Jesus Artero: nascida em Paraguaçu Paulista no dia, 30 de Junho de 1948. Filha de Francisco Artero e Rosa Meado.

Passou a maior parte da infância trabalhando na roça e brincando debaixo dos pés de café.

Aos 8 anos de idade perdeu o pai e teve que parar de estudar, fez até a quarta série do ensino fundamental.

Quando moça começou a trabalhar num frigorífico, mas logo casou-se e teve que deixar o emprego para cuidar de suas duas filhas pequenas. Por motivos que não convém mencionar acabou se separando e mais tarde se viu construindo uma nova família.

Passou por momentos de muita necessidade, teve outros três filhos e se viu obrigada a aceitar abrigo na casa de seus sogros. Mais tarde foi vender sonho e salgadinho para ajudar no sustento da casa. Eis que uma fatalidade da vida lhe impõe uma cirurgia de pulmão (Enfisema Pulmonar) resultado do cigarro e dos percalços da vida.

Hoje, Mariana é avó e continua morando no fundo da casa de seus sogros. Casou se na igreja depois de 27 anos vivendo com seu marido.

Criou os filhos e ainda tem o sonho de ter sua própria casa...

## **CENA 17 - Doença do caramujo.**

### **Todos lavam roupas no córrego que corta a favelas.**

(Érika)

Eu já estava deitada quando ouvi as vozes das crianças anunciando que estavam passando cinema na rua. Não acreditei o que ouvia e resolvi ver.

(Solange)

Era a secretaria de saúde. Veio passar um filme para os favelados ver como é que o caramujo transmite a doença anêmica: para não usar as águas dos rios, que as larvas desenvolvem-se nas águas.

(Ivani)

Até a água, que em vez de nos auxiliar: nos contamina! Nem o ar que respiramos não é puro, por quê? Jogam lixo aqui na favela.

(Luiz)

Ensaboei as roupas depois fui acabar de lavar na lagoa. O serviço de saúde do estado disse que a água da lagoa transmite a doença caramujo. Vieram revelar o que nós ignorávamos: - Mas não soluciona a deficiência da água!

(Liliana)

Eu estava tonta de fome devido a ter acordado muito cedo. Fiz mais café e fui lavar roupas na lagoa. Fui pensando no Departamento de Saúde do Estado, que publicou no jornal, que só aqui na favela do Canindé há mais de 160 casos positivos da doença caramujo: - Mas não deram remédio pro favelado.

(Solange)

A Mulher que passou o filme com as demonstrações da doença caramujo nos disse que a doença é muito difícil de curar se.

**Dizendo a frase e saindo: “Eu não fiz o exame”**

**Todos: - Porque não tenho dinheiro pra comprar os remédios!**

## **CENA 18- Cena da fome.**

Todos com seus objetos: caneca, colher, etc...

Cada Carolina tem três movimentos distintos e cada qual fala em um determinado movimento.

(Ivani)

Pra mim o mundo ao invés de evoluir está retornando a primitividade. Quem não conhece a fome há de dizer: “Quem escreve isso é louco.” Mas quem passa fome há de dizer: “Muito bem, Carolina: os gêneros alimentícios deve ser ao alcance de todos”. Como é horrível ver um filho comer e perguntar “tem mais?” Esta palavra “tem mais” fica oscilando dentro do cérebro de uma mãe que olha as panelas vazias.

(Liliana)

Quando cheguei do palácio que é a cidade os meus filhos vieram dizer-me que havia encontrado macarrão no lixo. A comida era pouca, eu fiz um pouco do macarrão com feijão. E o meu filho João disse me: -Pois é mamãe, a senhora disse me que não ia mais comer as coisas do lixo? Foi a primeira vez que eu vi minha palavra falhar.

Eu disse: - É que eu tinha fé no Kubstchek. - A senhora tinha? Agora não tem mais? - Não meu filho. A democracia está perdendo seus adeptos. No nosso país tudo está enfraquecendo. O dinheiro é fraco. A democracia é fraca e os políticos são fraquíssimos. E tudo que está fraco morre um dia.

(Solange)

Fiz comida... Achei bonito a gordura frigindo na panela. Que espetáculo deslumbrante! As crianças sorrindo vendo a comida ferver nas panelas. Ainda quando é arroz e feijão, é um dia de festas para eles. Antigamente era a macarronada o prato mais caro. Agora é o arroz e o feijão que suplanta a macarronada. São os novos ricos que passou para o lado dos fidalgos. Até vocês: arroz e feijão nos abandona! Vocês que eram os amigos dos marginais, dos indigentes e dos favelados. Vejam só, até o feijão nos esqueceu. Não está mais ao alcance dos infelizes que estão no quarto de despejo. Quem não nos desprezou foi o fubá. Mas as crianças não gostam de fubá. Quando puis a comida o João sorriu. Comeram e não aludiram a cor negra do feijão. Porque negra é a nossa vida. Negro é tudo que nos rodeia.

(Luiz)

Passei uma noite horrível. Sonhei que eu residia numa casa residível, tinha banheiro, cozinha, copa e até quarto de criada. Eu ia festejar o aniversário de minha filha Vera Eunice. Eu ia comprar lhe umas panelinhas que há muito ela vive me pedindo. Porque eu estava em condições de comprar. Sentei na mesa para comer. A toalha era alva ao lírio. Eu comia bife, pão com manteiga, batata frita e salada. Quando fui pegar outro bife despertei.

Que realidade amarga! Eu não residia na cidade. Estava na favela. Na lama, as margens do Tietê.

(Érika)

Quando eu penetrei na rua Paulino Guimarães, uma senhora me deu uns jornais, eram limpos, eu deixei e fui para o depósito. Ia catando tudo que encontrava: ferro, lata, carvão, tudo serve para o favelado. O Leon pegou o papel, recebi 6 cruzeiros. Pensei guardar o dinheiro para comprar feijão. Mas vi que não podia porque o meu estomago reclamava e torturava-me... Resolvi tomar uma média e comprar um pão.

Que efeito surpreendente faz a comida no nosso organismo! Eu que antes de comer via o céu, as árvores, as aves, tudo amarelo, depois que comi tudo normalizou se aos meus olhos... A comida no estomago é como combustível nas máquinas. Passei a trabalhar mais depressa. Eu tinha a impressão que deslizava no espaço. Parece que eu estava comendo pela primeira vez na minha vida. Comecei a sorrir como se tivesse presenciado um lindo espetáculo. E haverá espetáculo mais lindo do que ter o que comer?

(Luiz)

Casa que não tem lume no fogo fica tão triste! As panelas fervendo no fogo também serve de adorno. Enfeita um lar. Fui na casa da Dona Nenê. Ela estava na cozinha. Que espetáculo maravilhoso! Ela estava fazendo frango, carne e macarronada. Ia ralar meio queijo para por na macarronada! Ela deu-me polenta com frango. E já faz dez anos que eu não sei o que é isto... Na casa da Dona Nenê o cheiro de comida era tão agradável que as lágrimas emanava-se dos meus olhos, que eu fiquei com dó dos meus filhos. Eles haviam de gostar daqueles quitutes.

### **CENA 19- Cena da sopa.**

Todos de costas seguram seus pratos, latas, panelas, etc...

Chega a *Socialite* da sopa e todos buscam um lugar na fila.

Sentam se no chão para comer.

(Érika)

As mulheres vão pegar osso no frigorífico e falam que é pro cachorro... Pro cachorro, sei! Isso até eu falava...

(Solange)

A tontura da fome é pior que a do álcool, porque o álcool nos impele a cantar, e a da fome nos faz tremer...

(Érika)

Por que você não pegou carne lá no frigorífico?

(Solange)

É que eu descobri que eles tão jogando creolina na carne.

(Érika)

Gente ruim, jogam creolina só pro povo não comer.

*Socialite:*

A Sopa está boa?

Todos correm pegar mais sopa.

(Luiz)

Oh!!! Moça aqui não tem essa não, nós vai na feira catá cabeça de peixe pra comer, nosso estômago é de cimento armado.

Voltam para o chão.

(Liliana)

E eu que comi aquele macarrão ontem do lixo com medo de murrê.

(Solange)

Por quê?

(Liliana)

Porque em 58 quando eu vendia ferro lá no Zinho. Você lembra daquele pretinho, um pretinho bonitinho que vendia ferro lá no Zinho?

(Solange)

Aquele que falava que vender ferro era coisa de velho?

(Liliana)

Isso, era esse mesmo. Então, um dia eu ia vender ferro e parei na avenida Bom Jardim, em frente do lixão. Os lixeiro tinha jogado carne lá no lixão e o pretinho colhia uns pedaços e dizia: “leva Carolina, leva que dá pra cumê”.

(Solange)

E você pegou?

(Liliana)

É, peguei né, pra num maguá ele, mais eu disse “Ocê, num come essas carne não. É mió ocê cumê os pão duro curruído pelos rato”.

(Solange)

E ele comeu?

(Liliana)

Disse pra mim que num ia cume não, mais que fazia dois dias que ele num comia nada. Aí o pretinho saiu e foi pra um canto e acendeu o fogo e pôs a carne pra assar. A fome do pretinho era tanta que num podia espera a carne assar; esquentou e cumeu.

(Solange)

E aí?

(Liliana)

Eu pra num presenciar aquele quadro saí pensando “Faz de conta que eu não presenciei essa cena. Isso num pode ser real num país tão fértil como o meu”.

(Solange)

Ele não foi pedir ajuda pra alguém?

(Liliana)

Ajuda? Eu fico revoltada contra o tal do Serviço Social.

(Solange)

E aí, o que aconteceu?

(Liliana)

No outro dia encontraram o pretinho morto, esticado no chão. Os dedos do pé dele abriram-se tudo. Tinha um espaço de uns 20 cm no meio dos dedo dele. O neguinho inchou, com a barriga estufada, parecia que era de burracha, o ce precisava vê, dava até medo.

(Érika)

Me falaram que ele tava até verde!

(Solange)

Falaram mesmo.

(Liliana)

Verde ele num tava não. Ele tava era inchado, com a barriga que parecia que tinha engolido uma melancia, com os olhos esbugalhado, saltando pra fora.

(Solange)

E não deram um enterro descende pra ele?

(Liliana)

Deram nada. Enterraram ele numa cova rasa lá, como um Zé ninguém, um Zé qualquer.

(Solange)

Sério!

(Liliana)

Verdade. Ocê precisava vê. Até as criança que escrafuncharo a terra e encontraram o dedo do pretinho e ficaram brincando com ele, balangando assim ó.

(Solange)

Aí! E não procuraram saber o nome dele?

(Liliana)

Procuraram nada. Marginal num tem nome não...

*Socialite:*

Sabe, eu acho que esta gente que joga comida podre na favela se diverte com os pobres, igual aquele César se divertia perseguindo os cristãos.

(Liliana)

É dona, só que o cristão pra não morrer deixava de seguir Jesus, mas o pobre, o pobre não pode deixar de comer não.

## **CENA 20- Depoimento 5.**

(Liliana)

Minha Carolina se chama Leonice.

Leonice se casou com quinze anos, com vinte e seis tinha cinco filhos e um marido alcoólatra.

Pra sustentar a família foi trabalhar na roça e morava em cortiços por ser o aluguel mais barato, mas sempre dava um jeito de manter uma pequena horta no quintal.

Tinha só o segundo ano primário, mas foi minha primeira professora, me alfabetizou. Me ensinava a ler e escreve, isso enquanto fazia a janta e cuidava da lição de casa de meus irmãos.

Eu lembro de minha mãe ainda de madrugada esperando o caminhão de turma, sentada na calçada debaixo de um poste de luz, o embornal e o chapéu de palha do lado e um livro na mão onde ela lia movendo os lábios de onde não saia nenhum som.

Ela nos ensinou a ter fé mesmo com pequenas coisas.

Eu me lembro que ela colocava uma toalha limpinha na mesa na hora da refeição e dizia que era pra Deus abençoar a comida. Ela nos ensinava a agradecer a Deus pelo alimento mesmo que este fosse uma simples sopa de fubá.

Há trinta e sete anos ela separou se do marido, mas casou novamente e teve outra filha.

Hoje é aposentada com um salário mínimo e mora em uma casa sem terminar e construída com sacrifício que ela chama de meu palácio.

Mesmo tendo tão pouco ainda se dedica a ajudar o próximo. Ela trabalha como voluntária em um bazar no lar dos idosos.

Como ela sempre disse — “É preciso tirar o trigo do joio que a vida nos dá”.

E isso ela faz como ninguém.

Leonice, minha mãe, é a minha Carolina.

## **CENA 21- Cena do repórter (A Reviravolta de Carolina).**

Todos falam:

Em 1958 o repórter Audálio Dantas vai até a favela do Canindé que se expandia às margens do Tietê em São Paulo para fazer uma reportagem.

Lá no rebuliço da favela ele conhece Carolina Maria de Jesus, negra, ex-empregada doméstica, catadora de papel, que lhe mostra cerca de vinte cadernos encardidos escritos por ela. Nestes cadernos ele encontra um relato impressionante sobre a dura realidade da favela e sobre a vida de seus moradores. Era o diário de Carolina.

O seu passaporte para a fama e para uma nova vida.

## **Todos Cantam “Escravos de Jô” fazendo um jogo com os sacos de lixo:**

(Érika) 06 de maio

Às 9:30h o repórter surgiu. Bradei:

-O senhor disse que vinha as 9:30h e não atrasou se. Entramos num táxi. A Vera estava contente porque estava de carro. Descemos no largo do Arouche e o repórter começou a fotografar-me.

Levou-me no prédio da Academia Paulista de Letras. Eu sentei na porta e puis o saco de papel a esquerda.

O porteiro apareceu e disse pra eu sair da porta.

O porteiro pegou o meu saco de papel, o saco que pra mim tem um valor inestimável, é por seu intermédio que eu ganho meu pão de cada dia.

O repórter surgiu e disse que era ele quem me mandou eu sentar no degrau.

Fomos a Rua 7 de Abril e o repórter comprou uma boneca pra Vera.

Eu disse aos balconistas que escrevi um diário que vai ser divulgado no “O Cruzeiro”.

(Solange) 08 de Junho.

Quando cheguei e abri a porta, vi um bilhete. Conheci a letra do repórter

...O bilhete dizia que a reportagem vai sair no dia 10, no “O CRUZEIRO”.

Que o livro vai ser editado. Fiquei emocionada

(Liliana) 10 de junho.

Eu disse para o João olhar se a reportagem havia saído. Eu estava com medo da reportagem não ter saído e as pessoas que eu avisei pra comprar O CRUZEIRO dizer que eu sou pernóstica.

A reportagem tinha saído. Vasculhei o bolso procurando dinheiro. Tinha treze cruzeiros, faltava dois. O senhor Luis emprestou-me e o João foi buscar.

O meu coração ficou oscilando igual a mola de um relógio—o que será que eles escreveram a meu respeito. Quando voltou com a revista, li o artigo e sorri.

Retrato da favela no Diário de Da Carolina.

—Troquei de roupa e fui na cidade receber o dinheiro da Vera.

Voltei pra favela e a jornaleira disse que as negrinhas da favela havia me xingado, disseram que eu estava desmoralizando a favela.

O João disse me que o Orlando Lopes, o atual encarregado da luz, havia me xingado. Disse que não pago a luz e que eu puis na revista que ele não trabalha.Fui falar com o Orlando

—Que história é essa que eu fiquei devendo 4 meses de luz?

—Ficou sim sua nojenta! Sua vagabunda!

—Eu escrevo porque preciso mostrar a péssima qualidade de vocês. E eu vou contar ao repórter.

—Eu não tenho medo daquele puto, daquele fresco!

O Lalau disse:

Se você me pôr no jornal eu te quebro toda, vagabunda!

Essa negra precisa sair daqui da favela.

(Luiz)

Dei janta para os filhos e sentei na cama pra escrever. Bateram na porta:

-Entra negra!

-Ela não é negra, mamãe. É uma mulher branquinha e está com O CRUZEIRO na mão.

Ela entrou. Uma loira bonita. Disse-me que havia lido a reportagem e queria me levar para o Diário para conseguir auxílio pra mim.

...na redação fiquei emocionada... O Senhor Antonio fica no terceiro andar, na sala do Dr Assis Chatobriand. Ele deu me revista pra ler. Depois foi buscar uma refeição pra mim. Bife, batatas e saladas. Eu comendo o que sonhei. A realidade é muito mais bonita que o sonho.

Fomos a redação e fotografaram me. Prometeram que eu vou sair no DIÁRIO DA NOITE, amanhã.

Eu estou tão alegre!

Parece que minha vida estava suja e agora estão lavando.

(Luiz e Ivani) 13 de Junho.

Eu saí catar papel. Ouço várias pessoas dizer:

—è aquela que saiu no O cruzeiro, mas como esta suja!

Conversei com vários operários, desfiz caixas de papelão, ganhei 100 cruzeiros. As moças do depósito começaram a cantar:

*Carolina, hum, hum, hum...*

Lembrei-me do Senhor Euclides, um preto que é meu vizinho, ele disse me:

—Dona Carolina, eu gosto muito da senhora. A senhora quer escrever muitos livros?

—Oh, se quero!

—Mas a senhora não tem quem te de nada, precisa trabalhar.

—Eu preciso trabalhar, mas escrevo nas horas vagas.

—Se a senhora quiser ficar comigo eu peço esmolas e te sustento. É de dinheiro que as mulheres gostam e dinheiro eu arranjo pra você. Eu não tenho ninguém que goste de mim. eu sou aleijado e gosto muito da senhora, A senhora tá dentro da minha cabeça, tá dentro do meu coração.

Quando ele ia me dar um abraço, afastei.

## **CENA 22 - Samba**

Todos pegam seus instrumentos improvisados e tocam:

Maria, de pé no chão, Maria.

Maria, de pé no chão, Maria.

Escritora, catadora, Maria.

Maria Manoela.

Maria Durvalina.

Nair da conceição.

Luzia Aparecida, Maria.

Não quero provar nada.

Trabalho pra viver.

Catei papel a vida inteira.

cato pra me manter,

Maria, de pé no chão.

Maria de pé no chão.

Maria Carolina de Jesus. (repetindo até acabar).

## **CENA 23 - Narração final...**

Texto final.

(Solange) — Carolina Maria de Jesus vendeu mais de 100 mil exemplares do seu primeiro livro. Tornou-se uma celebridade, obteve o reconhecimento de grandes escritores brasileiros, e conseguiu realizar o seu sonho: sair da favela. Foi apedrejada pelos personagens de seus livros e mais tarde caiu no esquecimento. Carolina morreu no dia 14 de agosto de 1977 em um pequeno sítio da periferia de São Paulo.

(Liliana) — Depois dela e antes dela, muitas outras nasceram. Muitas outras morreram e muitas outras vão nascer.

**Todos cantam a música “Escravos de Jô” (baixinho).**

**Black-out.**

**FIM**