



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
ESCOLA DE TEATRO E ESCOLA DE DANÇA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS**

**GLÁUCIO MACHADO SANTOS**

**APRENDIZAGEM DE DIREÇÃO TEATRAL:  
ANÁLISE E SUGESTÃO DE PRÁTICAS DE ENSINO  
PARA A INICIAÇÃO DO DIRETOR DE TEATRO**

Salvador  
2008

**GLÁUCIO MACHADO SANTOS**

**APRENDIZAGEM DE DIREÇÃO TEATRAL:  
ANÁLISE E SUGESTÃO DE PRÁTICAS DE ENSINO  
PARA A INICIAÇÃO DO DIRETOR DE TEATRO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, Escola de Teatro e Escola de Dança, Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Artes Cênicas

Orientador: Prof. Doutor Ewald Hackler

Salvador  
2008

Biblioteca Nelson de Araújo - UFBA

S237 Santos, Gláucio Machado.  
Aprendizagem de direção teatral: análise e sugestão de práticas de ensino  
para a iniciação do diretor de teatro / Gláucio Machado Santos. - 2008.  
152 f.

Orientador : Prof Dr Ewald Hackler.

Tese (doutorado) - Universidade Federal da Bahia, Programa de Pós-Graduação  
em Artes Cênicas, Escola de teatro, Escola de dança.

1. Teatro. 2. Direção teatral. 3. Estudo e ensino. I. Universidade Federal da Bahia. Escola  
de Teatro. Escola de Dança II. Título.



**Serviço Público Federal**

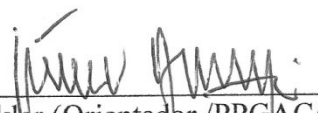
*Escola de Teatro/ Escola de Dança*  
Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas

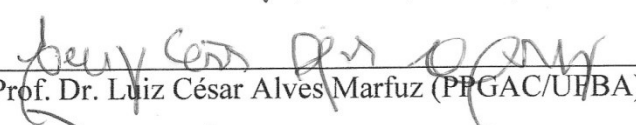
**TERMO DE APROVAÇÃO**

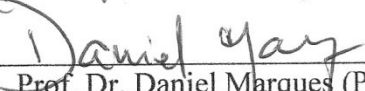
**GLÁUCIO MACHADO SANTOS**

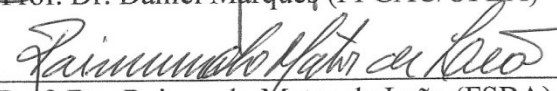
**“Aprendizagem de direção teatral: análise e sugestão de práticas de ensino para a iniciação do diretor de teatro”**

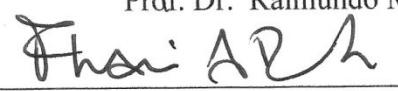
Tese Aprovada Como Requisito Parcial Para Obtenção do Grau de Doutor em Artes Cênicas, Universidade Federal da Bahia, Pela Seguinte Banca Examinadora:

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Ewald Hackler (Orientador /PPGAC/UFBA)

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Luiz César Alves Marfuz (PPGAC/UFBA)

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Daniel Marques (PPGAC/UFBA)

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Raimundo Matos de Leão (FSBA)

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Flávio Augusto Desgranges de Carvalho (ECA/USP)

Salvador, 20 de junho de 2008.

*a Carlos Petrovich*

*in memoriam*

*A Leo Jusi e José Henrique Moreira*

*pelas aulas de direção teatral*

## AGRADECIMENTOS

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela concessão de bolsa do Programa de Doutorado no País com Estágio no Exterior (PDEE).

A Ewald Hackler, pela orientação e por todas as concessões a este neófito e impertinente professor de direção teatral.

A Daniel Marques, pelo exemplo, pela amizade e pelas condocidas partilhas em nosso ambiente de trabalho.

À Antônia Pereira, pela temperança na coordenação do PPGAC.

À Ângela Reis, pelas largas gargalhadas ao ouvir os relatos de meus dissabores.

A Armindo Bião, pelo respeito como colega professor e artista.

Aos demais professores do Departamento de Fundamentos do Teatro, Cacá Nascimento, Cleise Mendes, Iami Rebouças, Sônia Rangel, Hebe Alves, Marcos Barbosa, Jacyan Castilho, Paulo Dourado, Meran Vargens, Catarina Sant'Anna, Ciane Fernandes e Harildo Déda, pelo coleguismo.

A Érico José, pela sempre pronta atenção e disposição para auxiliar-me, afora os desafios compartilhados desde o concurso para professor nesta Escola.

A Maurício Pedrosa, pelo ânimo em substituir-me em tão penosa posição de Chefe do Departamento de Técnicas de Espetáculo.

A Luiz Marfuz, por compartilhar a preocupação com a formação de nossos alunos diretores desde a prova de habilidade específica do vestibular.

À Eliene Benício, pela atenção ao projeto em sua qualificação.

Aos demais professores do Departamento de Técnicas de Espetáculo, Cláudio Cajaíba, Paulo Cunha, Eduardo Tudella, Renata Cardoso e Deolindo Checcucci por terem me aturado como Chefe mesmo na condição de doutorando.

A Sergio Farias, pela atenção ao meu projeto e pela oportunidade concedida para o estágio de pesquisa em Paris.

A Idellete Muzart, pelo generosa orientação e carinhoso acolhimento do meu estágio em Nanterre.

A Raimundo Mattos de Leão, pela árdua pesquisa sobre a história da Escola de Teatro da UFBA, fonte primordial para algumas reflexões desta tese.

À Beti Rabetti, pelas cruciais indicações na qualificação da tese.

À Maria Eugênia Lamoglia, pela eterna paciência para auxiliar o primo e colega.

A Flavio Desgranges, pela presença em minha banca de avaliação.

À Ana Bárbara Alcântara da Silva, pela graciosa revisão do *abstract*.

À Jussilene Santana, por compartilhar o seu raciocínio e as suas fontes documentais de pesquisa.

À Iara Bernabó Colina, pela dedicação à iniciação científica que levantou e discutiu parte da bibliografia deste trabalho.

Ao elenco do espetáculo “Como Almodóvar”, pela inspiração e força artística.

Aos meus alunos de direção teatral, por tudo.

E a todos os amigos que direta ou indiretamente apoiaram-me neste trabalho.

A pedagogia exige,  
daquele que dela se  
ocupa, qualidades  
quase maternas

*Maria Knebel*

## RESUMO

Esta pesquisa pretende levantar subsídios didático-pedagógicos sobre o aprendizado de direção teatral. A fim de estabelecer a base conceitual de discussão, os dois modelos de ensino do teatro – conservatório e universidade – são contextualizados historicamente, práticas de aprendizagem são examinadas enfocando a Escola de Teatro da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e características da função do diretor são identificadas ao longo da história do teatro. Por fim, a experiência docente do autor na Escola de Teatro da UFBA é analisada visando identificar as contribuições da adaptação de conceitos e exercícios norte-americanos à luz do estímulo a competências do aluno-diretor.

palavras-chave: pedagogia, ensino, encenação, teatro, diretor.



## **ABSTRACT**

This research intends to survey didactic and pedagogic data concerned about the play directing apprenticeship. In order to establish the conceptual discussion basis, the two theater teaching models – conservatory and university – are put in historic context, learning practices are examined focusing the Theater School of the Federal University of Bahia (UFBA), and characteristics of the director's function are identified beside theater history. At last, the author's teaching experience at the Theater School of UFBA is analysed in order to identify the contributions of the adaptation of american concepts and exercises facing the stimulus of the student director competences.

key-words: pedagogy, teaching, play directing, theater, director

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	9
<b>1 DOIS MODELOS HISTÓRICOS DO ENSINO DE TEATRO: CONSERVATÓRIO E UNIVERSIDADE</b> .....	13
1.1 A PREPARAÇÃO DO DIRETOR NO CONSERVATÓRIO .....	14
1.2 A PREPARAÇÃO DO DIRETOR NA UNIVERSIDADE .....	23
<b>1.2.1 os manuais de direção teatral norte-americanos</b> .....	28
<b>2 A ESCOLA DE TEATRO DA UFBA: UM AMBIENTE HÍBRIDO</b> .....	34
2.1 INSTALAÇÃO E HERANÇA .....	37
2.2 O ATUAL ENSINO DE DIREÇÃO NA ESCOLA DE TEATRO .....	42
<b>3 A FUNÇÃO DO DIRETOR DE TEATRO</b> .....	50
3.1 O DIRETOR COMO INSTRUTOR .....	53
3.2 O DIRETOR COMO ARTISTA .....	68
<b>4 A MINHA OPÇÃO ESTÉTICO-PEDAGÓGICA</b> .....	75
4.1 A POSTURA COMO PROFESSOR.....	77
4.2 A PERSPECTIVA SOBRE A SISTEMATIZAÇÃO NORTE-AMERICANA.....	80
4.3 O ESTÍMULO A COMPETÊNCIAS NA INICIAÇÃO DO ENCENADOR .....	88
<b>4.3.1 observar e avaliar a cena em função do ator</b> .....	90
<b>4.3.2 observar e avaliar a cena em função do ambiente teatral</b> .....	95
4.4 A APLICAÇÃO DOS EXERCÍCIOS.....	97
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	106
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	110
<b>APÊNDICE A</b> - <i>Exercícios cênicos simplificados</i> .....	116
<b>APÊNDICE B</b> - Depoimentos de alunos sobre os <i>Exercícios cênicos simplificados</i> .....	125
<b>ANEXO A</b> - Apostila de composição teatral do prof. Anatólio Oliveira .....	131

## INTRODUÇÃO

“Tem certeza que é para a gente resolver isso?”

Esse foi o comentário geral em classe quando o prof. Heitor Lisboa de Araújo escreveu o seguinte problema no quadro: “Um urso parte do ponto P e percorre um quilômetro no sentido sul. Em seguida, muda de rumo e anda um quilômetro no sentido leste. Finalmente, muda outra vez de rumo, percorre um quilômetro no sentido norte e chega exatamente ao ponto de partida. Qual é a cor do urso?” (POLYA, 1978, p. 164).

A década de oitenta decorria psicodelicamente e eu me encontrava sentado numa das cadeiras dos enormes anfiteatros que ainda servem como salas de aula no Centro de Tecnologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). De pronto, percebi a provocação do professor como um devaneio. Uma proposição dessa justo na disciplina *Introdução à engenharia* só podia ser brincadeira. Porém, através de um raciocínio lógico, o mestre demonstrou a solução. Não havia mágica. Necessitava-se, apenas, de uma postura menos rígida ao enfrentar a questão, pois o caminho para a resposta era parcialmente matemático, um tanto geográfico e arrematado pela biologia.

Curiosamente, ao traduzir o livro de onde extraiu o problema, Heitor Araújo acrescentara no título a palavra “arte”<sup>1</sup>. Em suas aulas, ele valorizava constantemente esta intangível exigência da criação artística: a percepção incomum e dissonante do mundo. Por mais incrível que parecesse, o exercício de tal qualidade auxiliaria na resolução dos desafios vindouros na vida de um engenheiro.

Vinte anos mais tarde, nem mesmo a radical mudança em minha carreira profissional afastou-me das observações do prof. Heitor. Se por um lado os meandros da arte

---

<sup>1</sup> No original: *How to solve it*. Na tradução: *A arte de resolver problemas*.

podem instigar raciocínios alternativos na rigorosa formação científica, indago em que medida uma sistematização de ensino pode ser utilizada na preparação do diretor de teatro.

Quanto a essa possibilidade pedagógica, Jamil Dias Pereira (1998, vol. II, p. 60) faz uma ressalva:

Valorizando-se apenas o artesanato teatral acaba-se por esvaziar uma arte milenar de todas as suas possibilidades de transcendência [...] condenando-a à repetição e à combinação mecânica de seus elementos o que, fatalmente, a levaria à esterilidade e à morte.

Porém, logo em seguida, o autor sublinha a necessidade de fornecer suportes técnicos para concretizar a expressão das concepções de espetáculo do aluno-diretor. Por isso, ele defende a transmissão sistemática de métodos de encenação durante o aprendizado:

[...] a supressão desse conhecimento técnico desembocaria na hipervalorização da subjetividade amorfa, ainda que conceitualmente brilhante, e na transformação da atividade teatral em algo fadado a ser exercido apenas por indivíduos excepcionalmente dotados, geniais. (idem)

Já o prof. Zygmunt Hübner (1979, p. 4), Chefe do Departamento de Direção da Escola Nacional Superior de Teatro de Varsóvia, avisa aos responsáveis pelo ensino da direção teatral que

Um programa elaborado de modo muito rigoroso pode facilmente tornar-se um elemento inibidor, uma camisa-de-força tolhendo o artista que daria muito mais de si mesmo se não estivesse preso a um currículo rígido. Aproveitando as conquistas da pedagogia moderna, deve-se fazer um esforço para reservar uma margem importante para um ensino que siga os moldes artesanais tradicionais, de conservar o que havia de precioso na relação mestre-aprendiz.

Afinal, como veicular o processo de aprendizagem de alguém que vai lidar com a enorme riqueza inventiva do teatro contemporâneo?

Acredito que, na condição de professor, posso apenas indicar algumas percepções ao aluno sobre os seus próprios caminhos de construção da cena. Assim sendo, recorto o objeto de estudo da presente pesquisa: a aplicação de sugestões sistematizadas de aprendizado dentro de um ambiente pedagógico que enfatiza a tradicional relação mestre-aprendiz. A partir da discussão da dialética existente entre os dois modelos históricos do ensino de teatro: o conservatório e a universidade, investigo a minha experiência pessoal como docente no bacharelado em artes cênicas com habilitação em direção teatral da Escola de Teatro da Universidade Federal da Bahia (UFBA).

No primeiro capítulo<sup>2</sup>, examino estes dois ambientes: o conservatório e a universidade. Procuo definir as gêneses históricas do aprendizado de artes cênicas em cada um dos dois modelos e as suas conseqüentes peculiaridades e contribuições na iniciação do jovem encenador. Como ponto de partida, percebo que desde o fim da Idade Média, as variadas características culturais e as diferentes trajetórias sociais relativas à Inglaterra e a determinados países do continente europeu encaminharam a consolidação de parâmetros distintos nos meios produtivos das atividades artísticas. Mais tarde, na Inglaterra do século XIX, a recuperação da dramaturgia elisabetana capitaneada no interior das universidades veiculou a transformação dos seminários outrora literários em laboratórios da prática teatral. Os Estados Unidos receberam essa herança e consolidaram uma sistematização de ensino acadêmico visando preparar rigorosamente o encenador. Por outro lado, no continente europeu, a iniciação desse profissional estabeleceu-se no interior do conservatório e coube à universidade o empenho apurado nos estudos teóricos sobre as artes cênicas.

No segundo capítulo<sup>3</sup>, o panorama levantado com relação às duas matrizes de ensino de teatro serve como ponto de vista para a análise da inauguração da Escola de Teatro da UFBA, em 1956, e de seu atual perfil. A visão das marcantes diferenças inerentes aos dois modelos de formação justifica qualificar a Escola<sup>4</sup> como um ambiente híbrido. Uma instituição acadêmica brasileira, com currículo que procura obedecer às diretrizes universitárias, mas com uma prática à imagem dos conservatórios europeus onde a montagem de um espetáculo é o mote central das aulas.

Encaminho, no terceiro capítulo<sup>5</sup>, um exame da evolução das artes cênicas desde as suas primeiras manifestações com o objetivo de levantar aspectos inerentes à função de organizar a cena, montar peças, encenar. Pretendo, com isso, agregar novos subsídios à minha base conceitual de discussão. Ressalto que o termo “encenação” será utilizado no *corpus* desta tese para denominar quaisquer eventos envolvendo a apresentação de cenas – miméticas ou não – ainda que realizados em épocas demasiadamente antigas. Por extensão, “diretor” e “encenador” serão considerados sinônimos. A reflexão sobre essa equivalência

---

<sup>2</sup> Dois modelos históricos do ensino de teatro: conservatório e universidade.

<sup>3</sup> A Escola de Teatro da UFBA: um ambiente híbrido.

<sup>4</sup> Nesta tese, em referência à Escola de Teatro da UFBA, também utilizarei a expressão “Escola de Teatro” ou simplesmente o termo “Escola”.

<sup>5</sup> A função do diretor de teatro.

terminológica inicia o capítulo e encaminha uma perspectiva analítica para identificar alguns dos atributos atuais do encenador. Como o sacerdote egípcio, ele ainda busca perceber o que funciona na representação e, por vezes, tenta disseminar uma ideologia. Como o *didascalus* grego, ele deve organizar um grupo na cena. Como o *maître de jeu* medieval, ele mantém a vontade de dominar mecanismos sobre o palco. Mas, hoje em dia, não há cânone obrigatório a ser seguido:

O declínio de um sistema universal de valores e de um costume de vida tradicional no início de nossa era moderna privou o teatro de seu público homogêneo e representativo, e de suas reconhecidas convenções para espelhar uma experiência humana compartilhada. Assim como a platéia perdeu a sua emoção coletiva, as diversas artes do teatro perderam a sua coesão interna. [...] O teatro tornou-se tão fragmentado quanto a sociedade à sua volta. (COLE e CHINOY, 1963, p. 14)<sup>6</sup>.

Contemporaneamente, multiplicam-se espetáculos teatrais que nem sequer têm a intenção de articular discursos estruturados. Caso o encenador aceite o texto como condicionante de sua obra, ele tem a compreensão desse elemento escrito como obrigação básica a partir da qual nascerão as suas inspirações. Caso contrário, “o preço que se paga para sustentar tal situação pode ser alto: a extravagância, o jogo inútil, o desperdício” (BORNHEIM, 1994, p. 284).

Sob a perspectiva estabelecida, analiso, no quarto capítulo,<sup>7</sup> a minha experiência na condição de professor de direção teatral da Escola no período de agosto de 2002 até dezembro de 2007, mais particularmente no que tange ao esforço de mesclar aspectos dos dois modelos apresentados através da aplicação e adaptação de exercícios sugeridos pelo prof. Terry John Converse (1995) no livro *Directing for the stage: a workshop guide of 42 creative training exercises and projects*.

Acredito, por fim, oferecer idéias para a iniciação do jovem diretor.

---

<sup>6</sup> Tradução do doutorando. No original: “The decay of a universal system of values and a traditional way of life at the beginning of our modern era deprived theater of its homogeneous and representative public and of its accepted conventions for mirroring a shared human experience. As the audience lost its collective emotion, the diverse arts of theater lost their internal cohesiveness. [...] Theater became as fragmented as the society around it”.

<sup>7</sup> A minha opção estético-pedagógica.

## 1 DOIS MODELOS HISTÓRICOS DO ENSINO DE TEATRO: CONSERVATÓRIO E UNIVERSIDADE

Desde o fim da Idade Média, países como Alemanha, Itália, França, Rússia, Hungria e Polônia tiveram mecenas aristocráticos que abrigaram em seus palácios não somente os eventos artísticos como também os seus processos de criação. Catarina de Médicis figura com destaque dentre esses incentivadores devido ao seu grande apreço pelas apresentações na corte e à sua preocupação em fornecer uma estrutura que permitisse o melhor desenvolvimento desses espetáculos. Ela é, inclusive, apontada como a grande responsável pela consolidação do balé clássico, principalmente em função de suas determinações quando se tornou monarca na França:

O germe daquilo que se converteria no balé foi levado à França por Catarina de Médicis [...] a rainha então importou da Itália artistas e cortesãos especializados na preparação de luxuosos espetáculos, e lhes encomendou um sem-número de diversões [...] O espetáculo era uma combinação de dança, canto e textos falados, e seu objetivo era claramente social e político: um passatempo elegante para o monarca e sua corte. (FARO, 1986, p. 32)

Em determinados casos, grupos de teatro já formados eram convidados a instalar as suas atividades e as suas sedes dentro dos castelos. Em outras circunstâncias, o próprio nobre selecionava artista por artista, formando elencos, orquestras e *ensembles* de balé. Nas duas situações, os contratados serviam exclusivamente ao seu patrão, sobrevivendo apenas às custas desse. Como consequência, as edificações da realeza abrigaram salas de espetáculos, muitas vezes extremamente bem equipadas, construídas segundo as necessidades profissionais dos artistas residentes, mas também limitadas pelos recursos financeiros e pelos interesses de seus mantenedores.

Já no caso da Grã-Bretanha, à época elisabetana, as trupes eram convidadas apenas para realizar representações teatrais dentro dos castelos durante as festas da nobreza. Tais apresentações ocorriam em salões adaptados, havendo, no máximo, um depósito de materiais cenográficos nos palácios sob a responsabilidade do *Master of Revels Office*; uma

espécie de chefe, produtor, organizador e censor das peças montadas nessas ocasiões (PATERSON, 1961, p. 5-6). Portanto, todas as construções destinadas aos espetáculos de teatro, como *The Globe Theatre*, *The Swan Theatre* ou *The Rose Theatre*, constituíam iniciativas individuais, cujos elencos e técnicos eram mantidos graças à remuneração obtida pela receita de bilheteria e pelos cachês recebidos por suas apresentações encomendadas. Cumpre lembrar que as “festas” aconteciam nas mais variadas ocasiões como: casamentos, aniversários, admissão em novos cargos políticos, datas litúrgicas durante o ano como Natal e Páscoa, jubileus, funerais e etc.

As implicações decorrentes dessas diferenças constituem os pilares que contribuíram para o estabelecimento de dois arcabouços de aprendizado para o diretor: a exclusividade do ensino prático no conservatório, referente aos países do primeiro grupo indicado anteriormente, e a incorporação desse mesmo ensino na universidade, iniciada na Inglaterra e detalhadamente aprimorada nos Estados Unidos.

## 1.1 A PREPARAÇÃO DO DIRETOR NO CONSERVATÓRIO

Quanto ao imanente interesse de determinadas cortes em trazer para dentro dos castelos as trupes, oferecendo-lhes suporte físico-financeiro, registro também o exemplo do príncipe Joseph Esterházy, membro da família mais rica do Império Austro-Húngaro. No Castelo Esterhaz, havia um teatro com aproximadamente 180 lugares onde trabalhavam inúmeros artistas de diversas áreas, dentre eles Joseph Haydn. No livro sobre a vida do compositor, Pierre Barbaud (1960, p. 36-39) menciona inclusive o contrato de trabalho, com catorze parágrafos, dos quais doze eram sobre as obrigações de Haydn e apenas dois indicavam a sua remuneração.

Através de apoios oficiais, afluíu um regime de produção orientado no sentido de caracterizar o espaço teatral como um núcleo aglutinador dos mesmos artistas e técnicos ao longo de alguns anos, ou mesmo durante toda a sua vida. Isto é, o local das apresentações abrigava profissionais por períodos determinados para viabilizar o



desenvolvimento de suas realizações, as quais eram encomendadas pelos próprios aristocratas. Vale frisar que a quantidade e a qualidade dos grupos residentes também refletiam e, quiçá, ratificavam o poder e a influência dos mecenas. Apareciam, assim, companhias ligadas aos mais variados níveis da nobreza européia.

Com as transformações geopolíticas do velho mundo durante a Idade Moderna, a propriedade e a iniciativa burguesa incorporam partes consideráveis das economias nacionais. Os espaços artísticos construídos pela aristocracia são paulatinamente transferidos para o poder público; porém a necessidade de subvenção permanece, apesar da cobrança de bilheteria. Contribui para o déficit da receita obtida com os ingressos o fato dos edifícios teatrais contarem com uma equipe técnica fixa e altamente especializada composta por sapateiros, costureiras, peruqueiros, confeccionadores de máscaras, ferreiros para a fabricação de armas e armaduras, pintores de cenários, marceneiros, carpinteiros, dentre outros artesãos; incluindo as suas oficinas específicas.

Toda a mudança na estrutura de suporte financeiro às artes acontece dentro de um movimento maior de descapitalização da realeza, enriquecimento de uma emergente classe comerciante e transformação das relações político-sociais, principalmente em face das conseqüências das consolidações dos diferentes países no continente. Os diversos estados nacionais, regiões e municípios, arregimentados por força dessas unificações, incorporam os teatros e passam a apoiá-los a fim de que esses locais continuem a sua produção cultural, contratando diretores e elencos.

Paralelamente à consolidação dessa rede de teatros, decorrida ao longo do século XIX, pode-se identificar um anacronismo da descrita prática da aristocracia medieval ao incorporar ou constituir grupos teatrais em seus castelos: o caso da Companhia do Duque de Saxe-Meiningen, George II.

Nesse exemplo, constata-se radical nível de intimidade da nobreza com as artes cênicas. O próprio mecenas dirigiu os espetáculos, junto ao seu assistente Ludwig Chronegk, e acabou por organizar um dos grupos mais revolucionários do teatro mundial graças a “[...] ensaios intensivos, atuação disciplinada e integrada, e cenários e figurinos

historicamente precisos” (COLE e CHINOY, 1963, p. 22)<sup>1</sup>. Das inovações desenvolvidas pelo Duque, destaca-se o minucioso arranjo de cenas de massa. As marcações nada se assemelhavam a coreografias para figurantes, pelo contrário, eram composições precisas e realistas das multidões nas cidades e no campo dentro de um cenário pouco espaçoso. George II comprimia as movimentações com grande número de atores entre obstáculos: uma ponte, uma escada, uma rua estreita e etc. Tais evoluções acabaram por inspirar o teatro expressionista alemão e até mesmo o cinema russo do início do século XX. O trabalho contínuo do elenco e da equipe técnica dentro um espaço de criação visando a investigação e o aprimoramento das idéias do Duque possibilitou o surgimento de um dos primeiros diretores do teatro moderno.

A depender da proximidade com a capital, os diversos teatros até hoje têm classificações diferentes, diretamente proporcionais à sua localização. Dessa forma, uma casa de espetáculos do interior tem produções mais modestas e agrupa artistas normalmente em início de carreira ou que não evoluíram para outros espaços. Os períodos dos contratos de elenco e encenador variam entre um, dois, três ou até quatro anos. Com isso, os profissionais transitam pelos teatros, podendo migrar para locais mais destacados na medida em que se aperfeiçoam e são aprovados em novas audições ou são convidados, ou também indicados, por colegas mais experientes. Essa mesma indicação acontece indiretamente quando críticos de grandes jornais assistem a peças em cidades menores e chamam atenção para diretores e atores mais promissores.

Com efeito, a proteção, o financiamento e o abrigo recebido pelas companhias da nobreza permitiram a estruturação lenta e gradual de um ambiente profissional onde o processo de aprendizado se aprimora na prática à medida que o iniciante avança de espaços de modesta importância para locais de maior reconhecimento. O mercado de trabalho configurou teatros com diferentes níveis de excelência graças à correlação dos seus próprios perfis artísticos.

Enquanto essa rede se consolidava, as primeiras ações rudimentares de formação em artes cênicas apareceram. Na Rússia, por volta do século XVII, elas

---

<sup>1</sup> Tradução do doutorando. No original: “[...] intensive rehearsals, disciplined, integrated acting, and historically accurate sets and costumes”.

florescem graças a iniciativas dedicadas à educação geral. Tipos de ensino básico voltado aos escravos-atores foram constituídos visando alfabetizá-los para facilitar a rotina dos ensaios de peças da literatura nacional e universal. Nos castelos, sedes de latifúndios situados a distâncias enormes das cidades, os aristocratas formavam elencos de teatro recrutando esses atores amadores nas propriedades vizinhas e na sua própria. Havia, inclusive, disputas entre os patrões pelos melhores artistas. Kindermann (1964, p. 264-265) registra a alforria do célebre ator-escravo Scepkin negociada por 10.000 rublos em 1823. Depois de sua liberdade, o intérprete trabalhou por anos no Teatro Malyi, o qual chegou a ser chamado de *Casa de Scepkin*.

No resto da Europa, a partir do séc. XVIII, as escolas de teatro surgiram como lugares especialmente dedicados ao estudo da interpretação, com especial atenção para as disciplinas de retórica e oratória. Esses espaços eram, em sua grande maioria, extremamente modestos e ainda sem regulamentação. À exceção das instituições inauguradas pelas cortes.

No seminário *Le jeu de l'acteur au XX<sup>ème</sup> siècle*<sup>2</sup>, o professor Jean-Louis Besson acolheu uma apresentação de alunos sobre a história do Conservatório Nacional Superior de Arte Dramática de Paris, cujas origens são relacionadas à *École Royale de Chant et de Déclamation*<sup>3</sup>. Essa escola foi fundada em 1784 mas somente em 1786 o primeiro curso de arte dramática foi realizado. Ele contava com catorze alunos e três professores propondo um curso de três anos. Geralmente, tais estabelecimentos propiciavam uma iniciação ministrada por atores mais velhos, aposentados; assumindo que o aprimoramento no ofício se desenrolava na vida profissional.

Para perceber a natureza do aprendizado da direção teatral dentro da conjuntura estudada, examino determinada prática do teatro de rua e mambembe: a tradição de conceder ao ator mais experimentado – primeiro-ator – a responsabilidade de organizar o espetáculo inteiro e, por extensão, ensinar a toda trupe o que deve ser feito.

---

<sup>2</sup> Na tradução: O jogo do ator no século XX. O referido seminário foi cursado pelo doutorando durante o segundo semestre letivo do ano acadêmico francês 2004-2005 na Universidade de Paris X – Nanterre. Esse período da pesquisa foi viabilizado com bolsa do Programa de Doutorado no País com Estágio no Exterior (PDEE) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

<sup>3</sup> Na tradução: Escola Real de Canto e de Declamação.

Tal expediente remonta aos sacerdotes do Egito Antigo, passa pelo *archimimus* romano, atinge a *Commedia dell'Arte* e permanece nas companhias familiares mambembes que continuam em atividade até fins do século XIX<sup>4</sup>. Essa característica de duplicação de função, ator-diretor, típica da arte de rua, parece ocorrer como uma alternativa à simbiose ator-diretor-autor, extremamente rara em teatro justamente pelo nível de aperfeiçoamento exigido para o seu fim. Quando urge a necessidade da organização da representação teatral, mas revela-se a falta de intimidade com a escrita ou mesmo o analfabetismo dos artistas, a responsabilidade de coordenar todo o grupo em cena passa àquele mais respeitado e experiente, o primeiro-ator, uma vez que ele travou contato com variados textos e tem a capacidade de “ensinar” – ou ao menos mostrar – aos outros o que falar, como falar e como se movimentar. Nitidamente, a tarefa da encenação mantinha-se subalterna às qualidades e capacidades de um ator mais tarimbado ou de um escritor mais ousado, praticamente constituindo uma atividade menor. Torna-se precípua evidenciar uma discriminação ocorrida ao longo do desenvolvimento do teatro ocidental: apenas o que dizia respeito à “palavra”, ao “texto”, era arte; já o que dizia respeito à cena, à movimentação dos atores, aos efeitos de maquinaria, era técnica. Inclusive, é curioso encontrar, até mesmo em níveis mais populares, o exercício da interpretação e da autoria de textos pelo mesmo artista, sem referências à função de dirigir, como no exemplo do padovano Ângelo Beolco, que viveu de 1502 a 1542. Mais conhecido como *Ruzante*, nome de seu personagem cômico, ele escreveu os “primeiros documentos literários em que a repetição dos mesmos caracteres em personagens de mesmo nome anima uma série de tipos-fixos, que podem ser considerados os precursores das máscaras da *Commedia dell'Arte*” (MOITARÁ, 2008).

A supremacia do intérprete e do escritor como os verdadeiros artistas da cena mantém-se em meio à natureza comumente familiar das trupes itinerantes da Idade Moderna<sup>5</sup>. Em tais organizações, convencionou-se chamar o diretor-ator de “Principal”. Molière, por exemplo, herdou o cargo de “Principal” por ter se casado com a filha do dono da companhia onde atuava. De certo, além da esperteza, a capacidade artística também contribuía para alcançar essa posição.

---

<sup>4</sup> Uma análise específica da função do diretor teatral desde o Egito Antigo será realizada no terceiro capítulo: “A função do diretor de teatro”. Por ora, restrinjo-me a refletir sobre mecanismos de transmissão de conhecimentos.

<sup>5</sup> Algumas dessas companhias permanecem até o séc. XX.

A artimanha de Molière constitui fiel cópia de uma prática interna típica das associações medievais de artes e ofícios, chamadas guildas. Uma vez que elas eram dominadas pelos mestres mais antigos e regulamentavam a licença para trabalhar, muitos artistas e artesãos casavam com as filhas desses “chefes”, trabalhavam para eles e esperavam a sua morte para substituí-los com o mesmo destaque em sua classe. Carlo Ginzburg (1987), ao analisar documentos sobre a condenação de um moleiro pela inquisição, durante o século XVI, registra outros expedientes para ascensão social, como o fato de saber “ler, escrever e somar” (idem, p. 40).

Embora os artistas de teatro não gozassem do mesmo prestígio e dos mesmos privilégios dos artesãos, pelo menos imitavam os trâmites das guildas. A imagem do primeiro-ator ao transmitir a sua função a outro colega do grupo ilustra uma forma de compartilhamento de conhecimentos cujo aprimoramento sucedeu ao longo dos anos e culminou no processo de aprendizagem ressaltado pelo prof. Zygmunt Hübner (1979, p. 3):

Os diretores aprendiam com os grandes mestres, observando seus trabalhos como assistentes, seguindo o velho princípio aprovado do mestre-artesão e do companheiro. O ensino da direção não era ainda institucionalizado. Era assim com Max Reinhardt e Stanislavski.

O expediente descrito pelo professor fundamenta e auxilia a dinâmica interna da intrincada rede de teatros oficiais, onde um diretor recém-formado entra na vida artística como assistente ou “dramaturgo”<sup>6</sup>. Brecht, por exemplo, dispunha de até quinze assistentes. Os seus ensaios pareciam seminários, aulas de teatro, incluindo competições e intrigas entre esses iniciantes. O caso de Brecht não é exceção. Mesmo hoje, observa-se na Europa uma falta de função técnica específica para o trabalho de assistência de direção. Assumidamente, trata-se de uma posição para alguém que ainda está aprendendo. Somente com o tempo, o novato tem a chance de dirigir pequenos trechos de espetáculos e, a depender do seu rendimento e desempenho, pode vir a assumir a responsabilidade de encenar uma peça inteira se obtiver o aval de um diretor mais antigo. A própria prática propicia o amadurecimento do jovem profissional principalmente porque, em dado momento de seu percurso, houve a oportunidade de acompanhar um grande encenador, ou grandes encenadores.

---

<sup>6</sup> Ressaltamos que o termo “dramaturgo” tem na Europa outra conotação. Ele denomina o responsável pela sugestão de textos, pela pesquisa histórica de apoio a montagens e pela administração do espaço teatral; sendo, então, divergente do trabalho do autor das peças.

Compõem-se assim atributos para uma continuidade de formação através desse privilégio de testemunhar os processos criativos ligados a espetáculos diversos de nomes destacados da criação teatral. Tal experiência permite presenciar o trato com atores, a solução de problemas de ensaios, a transposição de concepções para a concretude do palco; inspirando, por fim, idéias e procedimentos próprios a partir do exemplo visto. Um tipo de aprendizado baseado na relação “mestre-aprendiz”, a qual vem a constituir uma forma de pedagogia.

No conservatório, o percurso de aprendizagem da direção teatral assume um cunho intrinsecamente preparatório, iniciativo, introdutório; haja vista os quase inumeráveis requisitos da profissão, conforme menciona Hübner (1979, p. 1):

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. O que é pior, esta lista poderia ser aumentada indefinidamente pois não seria útil, por exemplo, que ele conhecesse a psicologia, a 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 nesse mundo.

De certo, nenhum curso dá conta de tamanha abrangência de conhecimentos. As múltiplas experiências descritas constituem etapas a serem vencidas após a passagem por uma escola. Não raro, alunos formados nem chegam a desenvolver todas as faculdades apontadas e não se tornam encenadores, permanecendo no trabalho como “dramaturgo” ou partindo para jornais e revistas, na condição de críticos teatrais.

Devo registrar que a qualidade curricular dos conservatórios vem sendo aperfeiçoada ao longo dos anos. Há centros de excelência como a Escola Max Reinhardt em Viena, a *Ernst Busch Schule* em Berlim, a *Volkwangschule* em Essen – Alemanha, o Real Conservatório de Teatro em Copenhagem, entre outros. Mas, mesmo assim, as instituições não alteram a constatação tácita de que a formação plena só é possível ao longo da vida profissional. Essa certeza toma corpo inspirada pelo reconhecimento da amplitude de

requisitos para o encenador e amparada por uma qualidade de mercado propiciadora da continuidade do aprendizado. Tal aprimoramento exige tempo porque:

Um diretor não pode se fechar no seu gabinete e montar em um ano o que exigiria muitos anos. A assiduidade ao trabalho não serve, no caso, para muita coisa, e mesmo se isto permite acumular ao fim de um certo número de anos um maior cabedal de experiência, a realização de produções em um ritmo acelerado provoca muitas negligências e pode degenerar na busca de efeitos superficiais, uma certa destreza quase manual, não fundamentada na comunhão com os pensamentos próprios, em momentos de reflexão. (HÜBNER, 1979, p. 5)

Dessa feita, a formação essencial para as artes cênicas acontece ao longo da carreira uma vez que os edifícios teatrais atuam como locais de permanência de artistas e de desenvolvimento de projetos variados. Essas casas apresentam claros e diferentes níveis de qualidade para serem transpostos pelo artista promissor. A “verdadeira escola de teatro” estabeleceu-se na própria vida profissional e os conservatórios atuam como peneiras de iniciação.

Acerca dos primeiros programas institucionais no campo do ensino da direção teatral, Hübner (idem, p. 3) informa:

O primeiro setor de direção foi criado [...] por volta de 1930 no GITIS (Instituto Nacional de Arte Teatral) de Moscou. Quase simultaneamente, apenas três anos mais tarde, uma seção de Arte de Direção foi fundada no Instituto Nacional de Arte Teatral de Varsóvia. Seu promotor e fundador foi Leon Schiller. Há anos que ele tentava realizar sua idéia. Já em 1919, num relatório intitulado: ‘A formação do diretor’, ele pedia ‘a criação de departamentos de direção, no sentido mais amplo possível’ [...]”. (grifo do doutorando)

O pedido de Leon Schiller “no sentido mais amplo possível” reforça a constatação do vasto escopo de assuntos e do exaustivo estímulo a diversas habilidades e capacidades exigidos na formação do diretor. Para complementar e enfatizar tal reconhecimento, recorro a Adolf Shapiro<sup>7</sup> no que concerne à necessidade de liberdade para o aprendiz. Quando comenta a sua experiência com Maria Knebel, pupila de Stanislavski e ex-titular da cátedra de direção teatral do GITIS, ele posiciona a proposta do “estúdio” como o melhor ambiente para a formação do encenador. Shapiro ressalta a importância de não ter medo de errar e de trabalhar num caminho simples, sem atalhos, sem receitas prontas e sem escamoteações, incentivado por essa oportunidade de aprendizado numa estrutura de ensino teatral relativamente livre onde se

<sup>7</sup> Encenador, ex-diretor do Teatro para a juventude de Riga – cidade da antiga União Soviética e atual capital da Letônia – e participante do laboratório de encenação coordenado por Maria Knebel nos anos 70.

agrega um grupo de jovens no entorno de um ator ou encenador visando a experimentação, ou, nas palavras de Stanislavski, “nem teatro pronto para funcionar, nem escola para debutantes, mas laboratório de experiências para artistas mais ou menos formados” (KNEBEL, 2006, p. 22).

Sobre a formação russa do GITIS, a professora Béatrice Picon-Vallin citou durante o seminário *La mise en scène, son histoire e son enseignement*<sup>8</sup> a prática de conceder aos melhores alunos-formandos a permissão de remontar espetáculos do repertório da escola a partir das anotações deixadas pelo primeiro encenador e assistentes. Esse procedimento desdobra e aperfeiçoa a pedagogia mestre-aprendiz valorizando sobremaneira a função da assistência de direção e o seu resultado. Os escritos à disposição são fruto das reflexões do diretor e também do trabalho silencioso e atento daqueles que o acompanharam, de fora da cena, procurando perpetuar em palavras a experiência de criação teatral da qual foram testemunhas.

Uma vez que o ensino das artes cênicas no conservatório surgiu para preparar intérpretes e que a função da direção teatral por muito tempo foi uma atividade subjacente ao processo de montagem de peças, o pensamento acerca de estruturas de aprendizagem visando estritamente a preparação do encenador só começou a fazer sentido após o advento da consciência da “assinatura do espetáculo” executada por Antoine e que é pontuada por Jean Jacques Roubine (1998, p. 23) como um marco da transformação do diretor de teatro em artista.

Em alguns países, a atenção para esse tipo de formação dentro de uma escola vem bem tardia, conforme o caso francês na descrição de Michel Pruner (2006, p. 146):

Contrariamente à Polônia, aos Estados Unidos ou à Rússia, a França não oferece muito espaço no âmbito institucional para o ensino da encenação. Mesmo se, dentre poucos, alguns estágios são organizados pelo *Jeune Théâtre National*, a formação para esse trabalho tão particular se adquire na maioria das vezes na prática<sup>9</sup>.

---

<sup>8</sup> Na tradução: “A encenação, sua história e seu ensino”. O referido seminário foi cursado pelo doutorando durante o segundo semestre letivo do ano acadêmico francês 2004-2005 no Instituto Nacional de História da Arte (INHA) em Paris. Esse período da pesquisa foi viabilizado com bolsa PDEE da CAPES.

<sup>9</sup> Tradução do doutorando. No original: “Contrairement à la Pologne, aux États-Unis ou à la Russie, la France n’offre guère de cadre institutionnel à l’enseignement de la mise en scène. Même si, depuis peu, quelques



O autor faz menção à *Unité nomade de formation à la mise en scène*, um estágio pedagógico orientado por encenadores de renome que permite o aprimoramento de jovens diretores. Cumpre informar que a iniciativa desse tipo de ensino surgiu apenas em 1997 no *Jeune Théâtre National*. Mais recentemente, a Universidade de Paris X – Nanterre, através de seu Departamento de Artes do Espetáculo, implantou um *Diplôme d'Études Supérieures Spécialisées (DESS)*<sup>10</sup> intitulado *Dramaturgie, mise en scène et jeu*<sup>11</sup> sob a coordenação do prof. Jean-Louis Besson. Durante o segundo semestre letivo do ano acadêmico francês 2004-2005 e o primeiro semestre letivo de 2005-2006, tive a oportunidade de acompanhar alguns dos seminários teóricos referentes ao curso citado e fui informado de que fazia parte da proposta de prática teatral do programa também aprender através de um trabalho de assistência numa produção de um encenador a ser contratado. Determinantemente, a simulação da vida profissional na rede de teatros, via pedagogia “mestre-aprendiz”, constitui um modelo para a formação em direção teatral.

Com relação ao programa de Nanterre, informo que se trata de uma iniciativa pioneira e experimental na França. Tradicionalmente, a inserção das artes cênicas no meio acadêmico europeu restringe-se aos estudos das “ciências do teatro”, na designação alemã: *Theaterwissenschaft*. Dessa forma, coube a essas instituições o aprimoramento das reflexões teóricas sobre evento teatral como fenômeno sócio-cultural, legando a preparação do diretor às escolas especializadas, os conservatórios.

## 1.2 A PREPARAÇÃO DO DIRETOR NA UNIVERSIDADE

Shakespeare (1969, p. 560-561) deixa uma pista sobre alguns expedientes da prática do teatro na Inglaterra elisabetana conforme observado nesta passagem de Hamlet:

---

stages sont organisés par le Jeune Théâtre national, la formation à ce travail si particulier s'acquiert le plus souvent sur le tas”.

<sup>10</sup> Trata-se de um curso de pós-graduação *strictu sensu*, em nível de Mestrado, porém com ênfase mais prática, como os Mestrados Profissionais que atualmente estão sendo implantados no Brasil em áreas de administração, economia e engenharia de produção. Cumpre notar que nos Estados Unidos há uma tradição desse tipo de curso mesmo na área de artes, o qual é chamado *Master of Fine Arts (MFA)*.

<sup>11</sup> Na tradução: dramaturgia, encenação e jogo.

Rosencrantz – Pensando, meu senhor, que se não encontrais deleite no homem, imaginava que refeição quaresmal estava esperando aqui os atores que encontramos no caminho e que para aqui se dirigem, a fim de vos oferecerem seus serviços.

Hamlet – [...] que atores são esses?

Rosencrantz – Aqueles mesmo que tanto eram de vosso agrado: os trágicos da cidade.

As apresentações teatrais para a corte aconteciam comumente, mas sempre na condição de eventos realizados a convite. Apesar de certas companhias contarem com a admiração e proteção de determinados nobres, essa condição limitava-se a uma permissão, em forma de carta, para realizar apresentações em espaços específicos, sem nenhum vínculo financeiro entre o patrono e os artistas.

Para organizar os eventos encomendados, a corte inglesa contava com o *Master of Revels Office*, um funcionário, normalmente fidalgo, responsável por escolher as peças, o diretor, o cenógrafo, o figurinista, entre outros membros da equipe. Também era sua obrigação manter-se atento ao gosto e aos interesses dos aristocratas financiadores das “festas” para que a diversão fosse a mais satisfatória possível. Nos tempos elisabetanos, o termo *revels* significava entretenimento teatral na corte. Já o nome *The Revels Office* era dado ao departamento encarregado de conceder todos os recursos materiais para esses eventos (PATERSON, 1961, p. 5-6).

As trupes, apesar de ostentarem nomes de nobres em alguns casos, viabilizavam a sua manutenção e a de seus teatros com as receitas de bilheteria dentro de um mercado teatral em acirrada concorrência, conforme demonstra o diálogo:

Hamlet – Por que motivo andam errantes? Seria mais vantajoso para eles, tanto do lado da reputação quanto para a bolsa, que mantivessem residência fixa.

Rosencrantz – Acho que encontram dificuldades, em consequência da recente inovação.

Hamlet – Ainda gozam da mesma reputação de quando estive na cidade? Ainda são tão aplaudidos?

Rosencrantz – Não há dúvida de que não.

Hamlet – Que aconteceu? Estão ficando incapazes?

Rosencrantz – Não, senhor; procuram agradar, como habitualmente; mas apareceu uma ninhada de crianças, pintos na casca do ovo, cujas vozes de falsete se elevam tanto mais quanto mais são aplaudidos. (SHAKESPEARE, 1969, p. 561)

A gerência do edifício teatral como negócio obrigatoriamente lucrativo e auto-sustentável nasce na Inglaterra já no período elisabetano. Ela foi estimulada pela falta de abrigo sob os auspícios da realeza para as companhias conceberem realizações teatrais mais permanentes. Essa conjuntura acabou por incentivar um regime de produção orientado para cada espetáculo como aglutinador momentâneo de artistas e técnicos. Dependendo do sucesso de público de cada peça, a próxima poderia contar com a mesma equipe ou não. Sublinho, desde já, a crucial divergência dessa articulação com os primórdios da estrutura apresentada na seção anterior deste capítulo: “Através de apoios oficiais, aflorou um regime de produção orientado no sentido de caracterizar o espaço teatral como um núcleo aglutinador dos mesmos artistas e técnicos ao longo de alguns anos”<sup>12</sup>.

De imediato, anoto que a necessidade de gestão lucrativa apoiada no tratamento da casa de espetáculos como um negócio faz parte também das preocupações dos administradores dos teatros pertencentes à rede descrita na seção anterior. Porém, esse tino comercial é mais acentuado numa sociedade onde os espaços de apresentação já surgem com essa obrigação. A exigência de sustentabilidade financeira no continente é bem posterior e, além disso, permanece uma subvenção complementar de peso para assegurar a própria existência dos teatros.

Mesmo que se recorra ao exemplo da *Commedia dell'Arte* como uma produção obrigatoriamente lucrativa para manter os artistas, ela não favorece um edifício teatral porque subsiste na flexibilidade mambembe. É crucial ressaltar a oportunidade de criação, digamos, estável da atividade teatral no continente europeu – possibilitada pela consolidação do espaço de apresentação como local de “residência” prolongada do mesmo grupo artístico para conceber seguidas montagens com financiamento da realeza – diferenciando-a com nitidez da caracterização da casa de espetáculo como um negócio necessariamente auto-sustentável. Essa precoce obrigatoriedade de lucro gera uma dinâmica produtiva que vincula a consolidação do perfil artístico do estabelecimento teatral ao seu sucesso comercial. O resultado traduz-se por uma tendência empresarial para constituir um mercado não tão propício a aprendizados longos e menos organizado em teatros com nítidas hierarquias de qualidade.

---

<sup>12</sup> Cf. p. 14 desta tese.

Após a queda da dinastia Tudor, o teatro inglês sofre com sérias restrições para as suas representações. Toda a vasta dramaturgia elisabetana foi submetida a rígidas normas de censura, incluindo-se os seus expedientes de criação, de produção e de apresentação. Somente a partir de meados do século XIX, a universidade inglesa busca resgatar o valor literário dos textos abolidos. Dentro desse movimento, a montagem de cenas e de peças toma espaço no meio acadêmico à medida que os seminários teóricos tendem a se transformar em laboratórios de reconstrução e estudo das práticas teatrais da época elisabetana.

Discutindo as divergentes qualidades de abordagem do teatro realizadas pelos estudiosos, Marvin Carlson (1997, p. 215) descreve as cruciais diferenças entre Samuel Taylor Coleridge e William Hazlitt:

Nenhum outro crítico importante de seu tempo estava tão imbuído quanto Coleridge das preocupações e estratégias críticas dos teóricos alemães contemporâneos. A tradição empirista inglesa que caracterizou os outros grandes críticos da época teve em geral pouca tolerância para com essa especulação abstrata. William Hazlitt (1778-1830), por exemplo, ironizava a metafísica de Coleridge ou Schlegel: ‘A verdade, como eles a viam, nunca é o que é, mas o que, segundo o sistema deles, deve ser’. Hazlitt não erigiu nenhum sistema, não desenvolveu nenhuma filosofia da arte, mas considerava obras específicas mais à luz do físico que do metafísico, do fisiológico que do filosófico.

Imbuído da “tradição empirista inglesa”, aparece Henry Lewes, cuja obra não o alçou à condição de grande teórico do teatro mas cujos conceitos valem destaque. Lewes (*apud* CARLSON, 1997, p. 224) reforça o olhar sobre a carpintaria da construção da cena chamando a atenção para o fato de que a produção teatral “cria um efeito infinitamente maior do que o proporcionado por qualquer leitura de gabinete”.

Para citar um exemplo recente sobre o desdobramento desse esforço de valorização da *praxis* teatral no âmbito acadêmico inglês, acredito ser oportuno expor o meu testemunho pessoal. No segundo semestre de 1997, participei, na condição de ator, da montagem do texto *Assassino esperança das mulheres*, de Oskar Kokoschka, dirigida pelo prof. Günther Berghaus da Universidade de Oxford. A realização do espetáculo foi proposta como uma das disciplinas do curso de Mestrado em Teatro da Universidade Federal do Estado

do Rio de Janeiro (Unirio).<sup>13</sup> Em paralelo a aulas expositivas, o professor aplicou, durante o processo de ensaios, uma série de técnicas associadas ao Expressionismo, as quais eram fruto de sua pesquisa pessoal e pormenorizada do assunto. O trabalho buscava, em seu conjunto, resgatar ao máximo os princípios básicos dessa estética, sejam eles conceituais ou práticos. Continuamente, a experiência situava tanto as reflexões e os conteúdos teóricos quanto os procedimentos de criação do espetáculo num mesmo patamar de importância.

Percebo que, de modo geral, esse tipo de olhar para o resgate do teatro acompanhado de sua respectiva e intrínseca *praxis* propiciou a composição de uma formação em nível superior com vistas, também, à preparação técnica dos estudantes. Por isso, dentro do ambiente acadêmico inglês, surgem cursos com disciplinas voltadas para o exercício da direção, interpretação, iluminação, cenografia, entre outros.

Haja vista a condição de ex-colônia, os Estados Unidos herdaram e aprimoram essa tendência, terminando por oferecer diplomas universitários específicos e variados dentro da área de artes cênicas. Em acréscimo, incorporam ainda o tino comercial das casas de espetáculos inglesas. No centro do mundo capitalista, essa estrutura recrudescer através da clara valorização do pragmatismo na vida profissional. Já em 1947, encontra-se a visão crítica de Arthur Hopkins (1948, p. 2) sobre a consolidação dos meios produtivos em teatro: “Naturalmente, numa economia que viu todas as respostas para os problemas da humanidade na organização, os desorganizados caminhos do teatro não podiam escapar. E, certamente, uma organização foi necessária se o teatro era para ser economicamente viável”<sup>14</sup>. Como numa homenagem, o autor rememora os intrépidos grupos teatrais que se aventuravam pelo interior para levar as suas apresentações a todos os tipos de cidades, mas acaba por constatar, enfaticamente, a afirmação de Nova Iorque como a primeira meca dos atores, com Hollywood tomando esse posto mais tarde (*idem*, p. 1-7).

Evidencia-se a condição *sine qua non* de formar plenamente o aluno para o próprio enfrentar eficiente e eficazmente os desafios de um mercado organizado e em acirrada

---

<sup>13</sup> Na época, Günther Berghaus era professor convidado do Programa de Pós-Graduação em Teatro (PPGT) da Unirio.

<sup>14</sup> Tradução do doutorando. No original: “Naturally, in an economy which saw all the answers to mankind’s problems in organization, the unorganized ways of the theatre could not escape. And certainly organization was needed if the theatre was to be economically acceptable”.

concorrência. Para a aprendizagem do diretor, a preparação na universidade conta com aprofundados estudos teóricos, assim como na formação superior europeia, mas também com bibliografia especialmente dedicada a esmiuçar a complexa tarefa de montar uma peça.

### 1.2.1 Os manuais de direção teatral norte-americanos

Os primeiros cursos superiores de direção teatral nos Estados Unidos, iniciados na década de 30 do século passado (HODGE, 1994, p. xvii), consolidaram percursos acadêmicos e reflexões didáticas sobre tal aprendizagem. Para dar suporte às então recentes linhas de formação, algumas obras sobre o processo criativo do encenador foram editadas. Por vezes, professores de universidades diferentes assinam em conjunto essas sugestões de ensino, como é o caso de Alexander Dean da Universidade de Yale e Lawrence Carra da Universidade Carnegie-Mellon<sup>15</sup>, autores do livro *Fundamentals of play directing*<sup>16</sup>.

Apesar de vários trabalhos em conjunto, havia divergências entre escolas. Na introdução dos textos, os próprios responsáveis assumem uma postura precavida sobre a preparação do encenador, avisando, de forma autocrítica, que optam por diferentes abrangências do tema. Alexander Dean (1941), C. Lowell Lees (1951), Hugh Hunt (1954) e Curtis Canfield (1963) são unânimes ao ponderar sobre a existência de caminhos diversos para esse aprendizado. Canfield (idem, p. 12) avisa claramente:

É impossível recomendar um simples percurso ou um método como superior a todos os outros; e é difícil chegar a uma generalização significativa sobre um sistema ideal de preparação. Talvez, a mais sensível aproximação seja olhar primeiro algumas coisas que o diretor é chamado a fazer, examinar as áreas nas quais espera-se que ele demonstre poder e proficiência<sup>17</sup>.

E ainda, no prefácio do livro do prof. Dean (1941, p. vii), o mais antigo a que tive acesso, encontram-se outras ponderações sobre essas diferenças:

<sup>15</sup> Na primeira edição, Lawrence Carra é citado como professor da Universidade do Texas e na quinta edição como Professor Emérito da Universidade Carnegie-Mellon.

<sup>16</sup> Informo que, na primeira edição, a obra é assinada apenas por Alexander Dean, mas já menciona a colaboração de Lawrence Carra no prefácio.

<sup>17</sup> Tradução do doutorando. No original: “It is impossible to recommend one simple course of action or one method as superior to all others; and it is difficult to arrive at a meaningful generalization about an ideal system of preparation. Perhaps the most sensible approach is to look first at some of the things a director is called upon to do, to examine the areas in which he is expected to show power and proficiency”.

Porque há pouco consenso entre escolas e professores de teatro sobre o que pode ser pensado e como isso pode ser pensado, e porque profissionais de teatro usualmente rejeitam que o ensino de teatro é uma possibilidade, críticas a esses métodos e a essa abordagem devem ser esperadas<sup>18</sup>.

Mesmo assim, todos estabelecem firmemente as suas escolhas pessoais. Apesar das divergências, essas obras procuram, de modo geral, conceder ao aluno uma preparação calcada na crença de que “sem menosprezar o talento inato ou apregoar que um artista poderia ser criado onde não havia um instinto inerente para a arte, [...] o conhecimento e a aplicação de certos princípios pode evitar erros onerosos e eliminar desperdícios econômicos e artísticos” (DEAN, 1941, p. vii)<sup>19</sup>.

Para prosseguir a apresentação dessa bibliografia, destaco a tese de Doutorado de Jamil Dias Pereira (1998) – *O instrumental de trabalho do diretor de teatro: paradigmas conceituais e recursos técnicos*. O segundo volume do trabalho condensa uma série de conceitos práticos para o ofício do encenador extraídos desses manuais de direção. O autor organizou uma amostragem de oito livros<sup>20</sup> mas não se furtou ao direito de “lançar mão de outros títulos encontrados” (idem, vol. 2, p. 9). Nota-se que a grande maioria das obras consultadas é de origem norte-americana, mas o próprio Pereira informa que há também títulos ingleses sobre o tema.

Na descrição feita pelo pesquisador (idem, p. 10-57), encontra-se primeiramente um discurso sobre a escolha do texto. Anoto que todos os manuais baseiam-se na montagem de uma peça escrita. Portanto, essa primeira parte do trabalho é essencial.

<sup>18</sup> Tradução do doutorando. No original: “Because there is little agreement among schools and teachers of drama as to what can be taught and how it is to be taught, and because professionals in the theater usually deny that the teaching of theater is a possibility, criticism of these methods and of this approach may be expected”.

<sup>19</sup> Tradução do doutorando. No original: “Without belittling innate talent or claiming that an artist could be created where was no inherent flair for the art, [...] the knowledge and application of certain principles would avoid costly mistakes and eliminate economic and artistic waste”.

<sup>20</sup> Seguem, abaixo, as referências das obras:

CLURMAN, Harold. *On directing*. Basingstoke (US): MacMillan, 1974.

COHEN, Robert e HARROP, John. *Creative Play Direction*. Englewood Cliffs/USA: Prentice-Hall, 1974.

DEAN, Alexander e CARRA, Lawrence. *Fundamentals of play directing*. 5ª ed. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1988.

GRIFFITHS, Trevor R. *Stagecraft: the complete guide to theatrical practice*. London: Phaidon, 1982.

HEFFNER, Hubert C., SELDEN, Samuel e SELLMAN, Hunton D. *Modern Theatre Practice*. New York: Appleton-Century-Crofts, 1977.

HODGE, Francis. *Play directing: analysis, communication and style*. 4ª ed. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1994.

O'NEIL, R. H. *The director as artist: play direction today*. New York: Holt Rinehart and Winston, 1987.

VAUGHAN, Stuart. *Directing plays: a working professional's method*. New York: Longman, 1992.

Diferentes qualidades de envolvimento do diretor com a obra a ser selecionada são especificadas. Tal opção passa por uma análise criteriosa, levando em conta as necessidades artísticas do encenador e também as possibilidades financeiras para a montagem da peça, a quantidade de atores e a pertinência do assunto abordado para o público.

Logo após, transcorre o período de amadurecimento da relação do encenador com o texto. Nesse intervalo, o diretor se aproxima da obra através de estudos livres, repetidas leituras – sozinho, sem atores – e levantamento de inúmeras questões. Acerca disso, Harold Clurman (1974, p. 25) observa: “À medida que as leituras progredem e um grande número de pensamentos “difusos” é acumulado, um esquema geral de produção começa a se configurar na mente do diretor”<sup>21</sup>. Tal dinâmica leva à necessidade de analisar de modo mais metódico o texto.

Para a análise da peça, os autores sugerem caminhos bastante diversos mas que têm consenso na divisão progressiva do conteúdo visando enfatizar a atenção sobre pequenas porções para compor passo a passo uma compreensão mais global. Particularmente, destaco a obra de James Thomas (1992), *Script analysis*, especialmente dedicada a esse fim. O autor esclarece que esse trabalho, além de ser um sistema de classificação e uma atitude intelectual, deve ser usado como uma maneira de “entrar” numa peça (idem, p. xiii). A partir daí, os elementos que podem guiar as escolhas do diretor são extraídos. Nitidamente, os manuais exigem do aluno um estudo exaustivo para preparar a sua tarefa com os atores desde a primeira sessão de ensaios.

Um importante instrumento de criação começa a ser elaborado em paralelo à análise do texto: o caderno de direção; o qual é incrementado durante todo o processo de ensaios. Basicamente, a idéia de composição desse caderno parte do princípio de distribuir na mesma folha uma coluna para o texto da peça e outras colunas, duas ou três, para anotações sobre marcações, intenções e indicações para os atores. O objetivo é ter anotado no mesmo campo de visão tanto os diálogos quanto as respectivas idéias do encenador para o levantamento da cena. Na explicação de Pereira (1998, vol. 2, p. 31):

---

<sup>21</sup> Tradução do doutorando. No original: “As the readings progress and a great number of “stray” thoughts accumulate, a general production scheme begins to shape itself in the director’s mind”.



Trata-se de uma ferramenta que permite ao diretor registrar os resultados do processo de trabalho, à medida em que ele avança, possibilitando-lhe esclarecer dúvidas sobre soluções já encontradas e manter controle sobre os rumos do espetáculo. Sua utilização pode passar por dois momentos distintos: o período que antecede os ensaios, quando o diretor assenta os resultados da análise de texto; o período de ensaios, quando nele são anotados os eventos da composição cênica – a marcação, as variações de luz e as inserções sonoras (músicas e ruídos incidentais) – e quando abriga os mapas de distribuição de cenas-personagens, dos figurinos e adereços, etc., isto é, o plano de direção.

Os manuais abrangem também a interação do diretor com todos os membros da equipe: cenógrafo, iluminador, maquiador, figurinista e etc. O estudo aprofundado do texto não só possibilita a direção dos atores como igualmente o diálogo do encenador com os outros artistas do espetáculo. Sobre esse trabalho, Francis Hodge (1994, p. 3) sublinha a exigência de aprimorar a habilidade do aluno de direção para tocar os sentimentos de outras pessoas a fim de que elas concretizem as idéias desse estudante. Todo o trabalho de análise do texto e as anotações contidas no caderno de direção são determinantes para a clareza de transmissão do conjunto de intenções e indicações do encenador.

A interação do diretor com o elenco e a organização visual da cena tem especial atenção. Praticamente todos os manuais tomam por base o palco italiano como protótipo para ser estudado. As relações físicas entre os atores e deles com os volumes do cenário têm inúmeras aproximações. Nesse âmbito, os professores Cohen e Harrop (1974, p. 47) estabelecem o conceito geral de “composição”:

O termo *composição*, conforme usado neste livro, refere-se à articulação e orquestração de tudo que se vê e de todos os sons numa apresentação teatral. A composição do palco é o arranjo visual (disposição e movimento) dos atores em face ao cenário e à platéia, a composição “audível” é o fluxo rítmico ou arrítmico dos sons que alcançam os ouvidos da platéia<sup>22</sup>. (aspas do doutorando)

Conforme já mencionado, existem divergências entre escolas e, no caso do termo “composição”, os professores Dean e Carra (1988, p. 68), por exemplo, fazem um uso mais restrito, definindo-a apenas como a disposição de elementos no palco, incluindo-se aí os atores.

<sup>22</sup> Tradução do doutorando. No original: “The term *composition*, as used in this book, refers to the articulation and orchestration of all the sights and sounds of a theatrical presentation. Stage composition is the visual arrangement (placement and movement) of the actors vis-à-vis the scenery and the audience; audial composition is the rhythmic or arrhythmic (*sic*) flow of sounds that reaches the audience’s ears”. O próprio professor anota que o termo “audial composition” não tem uso regular nos meios acadêmicos, trata-se de uma conceituação que ele espera ser incorporada ao vocabulário. Na tradução, optei pela expressão “composição audível”.

Apesar de diferenças nas nomenclaturas e em alguns conceitos, pode-se perceber o consenso dos manuais de direção quanto à constatação de que a maior parte do trabalho de montar uma peça deve passar pela aplicação de procedimentos conhecidos. Portanto, durante um processo de ensaios, inúmeros procedimentos são aplicados. Esclareço que, quando utilizo o termo “processo de ensaios”, estou caracterizando o agrupamento de todas as atividades realizadas pelo diretor a partir do momento em que ele decide montar determinado texto até a sua estréia. Já o termo “procedimento de ensaio” refere-se a uma dessas atividades, ou pequeno conjunto delas, utilizadas durante o “processo de ensaios”. Logo, um único processo abrange uma série de procedimentos. Naturalmente, esse único “processo de ensaios” dará origem a uma única montagem teatral.

Verifica-se, portanto, que essa sistematização está intimamente ligada à caracterização do diretor como alguém capaz de elaborar um projeto de encenação, prevendo e organizando procedimentos a serem executados ao longo do seu processo de ensaios. Não se descarta o fenômeno da “descoberta” e da “inventividade”. Mas não se aceita o fato de tudo ser descoberta e fruto de invenções do encenador. Afinal, ele “pode ter sentimentos muito fortes sobre um texto, mas sensibilidade, apesar de ajudar, não vai definir as suas capacidades de dirigir” (HODGE, 1994, p. 3)<sup>23</sup>. Por essa razão, percebe-se a recorrência no corpo dos textos de uma palavra: técnica - *craft*. Essa característica demonstra a preocupação de sugerir expedientes práticos para o trabalho do encenador. As sistematizações de ensino norte-americanas procuraram encarar o ofício da direção teatral dissecando o processo de criação também em seu âmbito mais concreto: a plasticidade da cena, a linguagem de marcação, a distribuição dos atores, a divisão do palco em áreas de importância, a distribuição dos volumes de cenário, a relação desses volumes com os atores e etc.

Acredito ser oportuno informar que a presente pesquisa foi desenvolvida em razão das demandas de meus alunos de direção teatral acerca deste campo específico de trabalho: a concretização da idéia do diretor através do espetáculo, sugestões práticas para a montagem da cena a fim de viabilizar a concepção artística do estudante de direção.

---

<sup>23</sup> Tradução do doutorando. No original: “[A director] may have very strong feelings about a playscript, but sensivity, though it will help, wil not define his directing capabilities”.

Diante do conjunto de títulos abrangendo tais expedientes, tive especial atenção sobre os exercícios descritos pelo professor Terry John Converse (1995) no livro *Directing for the stage: a workshop guide of 42 creative training exercises and projects*.

No meu trabalho em classe, adaptei algumas das atividades, as quais apresento no Apêndice A sob o título: *Exercícios cênicos simplificados*<sup>24</sup>. Toda a experiência de aplicação e modificação das sugestões do prof. Converse está vinculada à minha prática docente na Escola de Teatro da UFBA. Para melhor identificar o ambiente no qual se inseriu, e ainda se insere, esse processo de aprendizagem, passo, agora, a uma análise sobre a própria instituição.

---

<sup>24</sup> Cf. p. 116-124 desta tese.

## 2 A ESCOLA DE TEATRO DA UFBA: UM AMBIENTE HÍBRIDO

Sem perder de vista que me dedico a investigar a preparação específica do aluno-diretor no ambiente da Escola de Teatro da UFBA, exploro, de início, uma característica basilar do processo de formação do encenador em termos gerais no Brasil. Tradicionalmente, a citada aprendizagem desenrola-se graças ao ato recorrente de montar ou participar da montagem de peças, numa sucessiva apreensão de conhecimentos à medida que o recém-diretor reconhece e lida com os seus acertos e os seus erros. Essa mecânica obedece à pedagogia já mencionada na presente tese como “mestre-aprendiz”. Herdamos e aplicamos o expediente tipicamente europeu de formação, baseado no privilégio de testemunhar os percursos criativos de nomes destacados da criação teatral e no impulso de enveredar por caminhos próprios de encenação, inspirado pela vontade pessoal de concepção artística e pela experiência da observação.

Baluartes da relação “mestre-aprendiz” para a iniciação de jovens encenadores nacionais, o Teatro Brasileiro de Comédia (TBC), iniciativa financiada e administrada pelo engenheiro Franco Zampari<sup>1</sup>, configurou um pólo irradiador da cultura teatral europeia no Brasil; especialmente italiana:

A formação do encenador brasileiro ou o seu aperfeiçoamento, ao longo da segunda metade do século XX, se dá basicamente junto aos mestres italianos, como foi o caso de ANTUNES FILHO, assistente no TBC, ou como o de Flávio RANGEL, convidado para ser o diretor artístico da prestigiada companhia, em 1958. (GUINSBURG; FARIA; LIMA, 2006, p. 126)

Localizado na Rua Major Diogo na cidade de São Paulo, o TBC trouxe importantes encenadores, dentre eles Adolfo Celi, Ruggero Jacobbi, Luciano Salce e Flamínio Bollini Cerri, os quais propiciaram uma disseminação de conhecimentos na área da encenação conforme destaca a citação.

---

<sup>1</sup> Executivo ligado aos negócios do empresário e mecenas Francisco Antônio Paulo Matarazzo Sobrinho, Ciccillo Matarazzo.

Essa influência também é distinguida por outros autores como Gustavo A. Dória (1975, p. 112) que assim avalia a situação encontrada à época da implantação do TBC, no ano de 1948: “Para um teatro sem tradição, onde intuição e improvisação davam-se as mãos, um tal apoio técnico trazia a noção de segurança, de coisa bem começada que até então faltara”. Ainda sobre esse momento, Sábato Magaldi (1962, p. 196) verifica a sua qualidade em termos artísticos: “A primeira fase era estetizante, alheia a qualquer preocupação de outra ordem. Esforçavam-se os encenadores em realizar bonitos espetáculos, estribados em desempenhos e acessórios cujo padrão era a sobriedade e a finura européia”. Quanto aos recursos de preparação dos artistas brasileiros, o autor constata: “Na verdade, faltando ainda os estabelecimentos formadores de intérpretes, processava-se no próprio palco o aprendizado, em padrões de requinte e sutileza” (idem).

Os comentários de Dória e Magaldi evidenciam a reserva e a desconfiança em relação a estabelecimentos de formação já existentes no Brasil e a preferência pela importação de novos modelos e procedimentos, uma vez que a primeira escola de teatro brasileira, a Escola Dramática Municipal do Rio de Janeiro<sup>2</sup>, mantinha já um curso de interpretação, inclusive com egressos e suas respectivas companhias indo apresentar-se em São Paulo; como por exemplo, Procópio Ferreira (CARVALHO, 1989, p. 173). Com efeito, para o tipo de avaliação dos autores citados, a “intuição e improvisação davam-se as mãos” igualmente na preparação de atores no melhor estilo da “gaiatice nacional” configurando uma qualidade de atuação cuja riqueza só é realçada em fins do século XX com trabalhos acadêmicos como a dissertação do professor Daniel Marques (1998) – *Precisa de arte e engenho até...: um estudo sobre a composição do personagem-tipo através das burletas de Luiz Peixoto* – onde se discute a estruturação de um percurso de criação para o intérprete através de personagens-tipo nas burletas<sup>3</sup>.

---

<sup>2</sup> Essa escola foi oficialmente instalada em julho de 1911 e fundada por Coelho Neto em 1908 de acordo com a lei 1.167 de 13 de janeiro desse ano. Até os dias atuais, ela mantém atividades de formação em nível técnico, sob o nome de Escola Martins Pena de Teatro, ligada à Fundação de Apoio à Escola Técnica do Estado do Rio de Janeiro (FAETEC).

<sup>3</sup> Informo que o trabalho do prof. Daniel se insere no projeto de pesquisa *Um estudo sobre o cômico: o teatro popular no Brasil entre ritos e festas* coordenado pela prof<sup>a</sup> Maria de Lourdes Rabetti Giannella (Beti Rabetti) da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio). Dentre os estudos sobre esse tema, destacam-se também a pesquisa da prof<sup>a</sup> Neyde Veneziano sobre o teatro ligeiro brasileiro e os livros da prof<sup>a</sup> Ângela Reis, *Cinira Polonio, a divette carioca: estudo da imagem pública e do trabalho de uma atriz no teatro brasileiro na virada do século* e *A tradição viva em cena: Eva Todor na Cia. Eva e seus Artistas (1940-1963)*.

Decorria, portanto, o entusiasmo de alguns setores da classe artística pela busca das inovações vindas do exterior para o aprimoramento da produção nacional, num movimento claro de ruptura com rotinas ora vigentes na criação teatral. Quanto às diferenças de trabalho existentes e às transformações almejadas nesse período, um fato pitoresco serve de ilustração: Alfredo Mesquita quando ofereceu a Procópio Ferreira a sua peça *A esperança da família* ficou boquiaberto ao saber que o renomado ator pouco participava do processo de montagem do espetáculo. Apesar de Procópio haver desempenhado muito bem o papel ao longo da temporada, uma cadeira tinha sido colocada em seu lugar e um assistente lia as suas falas durante os ensaios. Tal expediente era inimaginável para um autor e diretor como Mesquita, que contava com experiência européia de teatro e com formação ligada às grandes revoluções do palco europeu do início do século; tendo sido, inclusive, convidado por Zampari a participar da inauguração do TBC anos após o pitoresco episódio envolvendo o ator carioca (GUZIK, 1994, p. 190).

Dentre outros artistas que, assim como Alfredo Mesquita, foram buscar cursos específicos fora do país, o *Dicionário de Teatro Brasileiro*, especialmente no quesito formação, menciona Eros Martim Gonçalves (GUINSBURG; FARIA; LIMA, 2006, p. 126) fundador e primeiro diretor da Escola de Teatro da então Universidade da Bahia, a qual viria a se tornar a atual Escola de Teatro da UFBA. Na mesma publicação, no verbete sobre teatro universitário, as realizações da Escola<sup>4</sup> são citadas como “uma experiência seminal” que “formou atores, produziu espetáculos e constituiu um repertório artístico” (idem, p. 298).

Essa qualificação como “experiência seminal” confirma as especiais condições proporcionadas para o ensino de artes cênicas. A inauguração da Escola encaminha singular empreitada na história do teatro brasileiro por consolidar, já na década de 50, um âmbito universitário onde os objetivos de todas as aulas convergiam para a montagem de peças. Apesar de ser “implantada como a primeira escola de teatro de nível universitário no Brasil e na América do Sul” (LEÃO, 2006, p. 239) o seu espírito era eminentemente de conservatório, voltado à prática, e seus procedimentos de ensino visavam a encenação de textos com turmas de alunos por vezes egressos de uma educação escolar modesta. Quanto a

---

<sup>4</sup> Conforme informado em nota na p. 10 desta tese, para referir-me à Escola de Teatro da UFBA, também utilizarei a expressão “Escola de Teatro” ou simplesmente o termo “Escola”.

isso, nota-se: o diploma concedido para o aluno de interpretação não era reconhecido como de nível superior, tratava-se de um “curso profissionalizante”.

O ambiente artístico-criativo estabelecido nos primeiros anos da Escola pode ser colocado em igualdade de excelência se comparado ao TBC no que tange ao sólido fundamento de um local de produção e montagem de espetáculos com grandes homens de teatro estrangeiros no Brasil. Tal situação ainda foi incrementada pela abertura de espaço para expressões populares genuinamente nordestinas nesse meio acadêmico. Para melhor compreender as raízes de tal hibridez, procuro agrupar referências de trabalho pedagógico e artístico ligadas à época de fundação da Escola.

## 2.1 INSTALAÇÃO E HERANÇA

O convite encaminhado a Eros Martim Gonçalves para coordenar o projeto da Escola de Teatro da Universidade da Bahia fazia parte de um audacioso plano do Reitor Edgar Santos para incrementar a vida cultural da província através de um complexo empreendimento envolvendo a criação de três escolas de artes nas áreas de música, dança e teatro, e ainda a incorporação da antiga Escola de Belas Artes. O mote central dessa empreitada visava aproximar a comunidade acadêmica da sociedade soteropolitana através da produção cultural universitária para projetar Salvador como pólo de destaque no cenário artístico brasileiro.

A atividade teatral na capital baiana na virada das décadas de 40 e 50 era dominada exclusivamente por amadores:

Verificando-se a produção teatral que se dá nos dez anos que antecedem a criação da Escola de Teatro da Universidade da Bahia, encontram-se traços do provincianismo envolvendo a cena, tanto na escolha do repertório quanto no arcabouço formal, já que as montagens ainda utilizam códigos de um teatro em processo de superação. (LEÃO, 2006, p. 102)

Numa conclusão imediatista, poder-se-ia qualificar os rumos de criação em artes cênicas então aplicados pelos grupos locais como práticas de “um teatro sem tradição, onde a improvisação e a intuição davam-se as mãos”, à luz das já citadas palavras de Gustavo Doria (1975, p. 112). Porém, assinalo o aviso de Raimundo Mattos de Leão (2006, p. 102-103) para não tomar de forma radical a sua própria afirmativa já que, ocasionalmente, diretores profissionais, sozinhos ou com as suas respectivas companhias, chegavam à cidade para apresentar espetáculos e promover algum tipo de intercâmbio. Todavia, os efeitos dessas ações, ainda que valorizadas como “um fluxo e refluxo de idéias” (idem, p. 103), não perduravam, conforme avalia a pesquisadora Jussilene Santana (2006, p. 36):

A tomar pela irregularidade das montagens amadoras com textos do repertório moderno e pelo modo de trabalho dos atores, avaliamos que estes intercâmbios não alteraram substancialmente os aspectos formais e as técnicas de atuação empregadas pelos amadores baianos. Suas iniciativas ensaiaram um passo, a ser consolidado de forma muito mais arrojada apenas a partir da criação da Escola de Teatro da Universidade da Bahia.

Dessa forma, o surgimento e a permanência da Escola de Teatro possibilitaram uma transformação definitiva nas rotinas de criação teatral soteropolitana da época e constituíram um divisor de águas para as artes cênicas baianas, conforme também conclui o prof. Raimundo Leão (2006). Por fim, acredito ser razoável dizer que, com a fundação da Escola, inaugurou-se o teatro profissional na Bahia.

Martim Gonçalves fora convidado para o cargo devido à sua vasta e reconhecida experiência acumulada como homem de teatro. Em verdade, o convite não foi aceito de pronto. Primeiramente, ele optou por conhecer melhor a situação cultural da cidade para confirmar a sua presença à frente do projeto, por isso veio ministrar cursos sobre artes cênicas em Salvador no ano de 1955.

Dentre as credenciais que habilitaram Martim Gonçalves para encabeçar o projeto da Escola, posso mencionar que ele se formou, curiosamente, em medicina, com especialização em psiquiatria, porém largou a profissão quando saiu de sua Recife natal e foi “para o Rio para fazer carreira de pintor. Mas logo o teatro o interessou, ele venceu o concurso para realizar os cenários de *Bodas de sangue* e criaria, pouco depois, o belo cenário de *Desejo*, de O’Neill, encenada pelos Comediantes” (VIOTTI, 2000, p. 311). Dois anos separam as citadas realizações. Nesse intervalo, Martim estudou na Inglaterra graças ao



prêmio Garcia Lorca obtido com *Bodas de Sangue*, tendo sido aluno da *Slade School* de Londres e do *Ruskin College* de Oxford. De volta ao Brasil, trabalhou no Rio de Janeiro com Ziembinski, ganhou prêmio como melhor cenógrafo do ano de 1946 pela Associação Brasileira de Críticos Teatrais e retornou a Recife para realizações junto ao Teatro de Amadores de Pernambuco e ao Teatro de Estudantes de Pernambuco. Logo em seguida, partiu para a França, em 1949, com uma bolsa de estudos concedida pelo governo daquele país para estudar cinema no Instituto de Altos Estudos Cinematográficos<sup>5</sup> de Paris. Quando voltou, foi para São Paulo trabalhar na Vera Cruz. Após a experiência com a companhia paulista de cinema, fundou junto com Maria Clara Machado “O Tablado”, grupo amador de teatro.

Quanto a essa última experiência, ressaltou a natureza de articulação interna de “O Tablado” como espaço de aprendizagem para intérpretes através da constante prática sobre o palco, característica permanente até os dias de hoje nessa escola carioca. Na descrição de Leão (2006, p. 115-116) sobre os primórdios da Escola de Teatro reconheço aspectos típicos e atuais que traduzem nitidamente as ênfases de ensino de “O Tablado”:

Seria de espantar que uma instituição de ensino do teatro não preparasse ética e artisticamente homens e mulheres que pudessem iniciar-se profissionalmente, depois de ter exercido diversas funções inerentes a uma montagem teatral, desde papéis principais, secundários e pequenas participações até assistência de direção, contra-regragem, confecção de cenários e figurinos, dando-lhes a oportunidade de vivenciar o espetáculo como um todo, além de orientar-lhes o sentido de equipe, do coletivo.

A inauguração da Escola de Teatro da Universidade da Bahia, em 1956, sob o comando do diretor, cenógrafo e professor pernambucano, deu início a uma contínua empreitada de montar peças com diretores convidados do exterior. Quanto ao grau de proficiência dessa produção, Jussilene Santanta (2006, p. 45) informa:

É realmente através da montagem/coordenação de espetáculos que se processa a grande contribuição do trabalho da Escola de Teatro para a atualização das artes cênicas na Bahia. Entre 1956 e 1961, a Escola de Teatro encenou 24 peças [...] Cinco diretores, além do próprio Martim, estiveram à frente das encenações: Antonio Patiño, Gianni Ratto, Charles McGaw, Herbert Machiz e Luiz Carlos Maciel.

---

<sup>5</sup> Institut des Hautes Études Cinématographiques (IDHEC).

Implantou-se na Escola um ambiente de aprendizado onde os alunos ficavam imersos na *praxis* teatral. A radicalidade dessa forma de ensinar pode ser percebida pela quantidade de textos montados e até mesmo por algumas críticas recebidas em função de tal tendência para a constante realização de espetáculos.

Apesar de ter conseguido e depender em seguida dos recursos da Fundação Rockefeller, Martim não obedecia e não implantava as estruturas norte-americanas de ensino universitário. O investimento estrangeiro na Escola vem ao fim da década de 50 e é mantido, malgrado a “desobediência” da direção, devido a razões eminentemente políticas. O governo brasileiro ainda não havia firmado cegamente o seu alinhamento com os Estados Unidos, os quais, com a Guerra Fria, preocupavam-se em disseminar a ideologia capitalista para frear o avanço da esquerda especialmente na América do Sul e Central. Mesmo com as manobras do presidente Café Filho, empossado após a morte de Getúlio Vargas, Juscelino Kubitschek vence as eleições e assume a presidência, empreendendo uma abertura do país ao investimento externo e buscando finalmente estimular a nossa industrialização. Para tanto, a incipiente universidade brasileira estrutura-se nos anos 50 também com bases e financiamentos diretos norte-americanos, porém sem compromissos restritos com esse sistema, haja vista a inclinação político-moderada de Juscelino (GHIRALDELLI JUNIOR, 1994, p. 159-164). Com o aval do governo federal, o reitor Edgar Filho permite a Martim Gonçalves uma inusitada e invejável estrutura de ensino, onde cabia, inclusive, largo espaço para as manifestações populares nordestinas.

Com isso, o diretor pernambucano foi além da perspectiva do TBC ao estabelecer um espaço de criação em permanente contato com realizadores estrangeiros. Ele aliou esse processo ao reconhecimento de uma cultura nossa, interior, brasileira:

Reconhecemos, através de pesquisa direta aos jornais da época, que as atividades da Escola de Teatro promoveram, sim, um encontro entre o repertório erudito ocidental, a cultura popular e a cultura nordestina [...] Se Martim apresenta à cidade, Camus, Brecht, Claudel e Williams, também publica artigos sobre teatro popular na imprensa local [...] monta o primeiro cordel na Bahia, forma um inédito museu de objetos do cotidiano e inusitada biblioteca com folhetos de cordel [...] (SANTANA, 2006, p. 71)

Dentre os renomados profissionais de teatro que trabalharam na Escola gostaria de destacar Charles McGaw, participante do primeiro Seminário Internacional de

Teatro promovido em 1959. Ligado ao *Goodman Theatre and Drama School*, ora pertencente ao Instituto de Arte de Chicago, McGaw tinha experiência em associar o ensino de artes cênicas à prática profissional. Ele foi chamado à Escola Goodman pelo então diretor John Reich para empreenderem juntos uma recuperação do espaço tanto como estabelecimento de ensino quanto como casa de espetáculos comercial. Para esse soerguimento, experimentaram utilizar um ator profissional desempenhando o papel principal numa montagem com elenco de alunos da escola, estratégia também adotada por Martim Gonçalves na Bahia. Em 1966, após seus trabalhos no Brasil, McGaw assume a direção da Goodman, permanecendo Reich como responsável pelo teatro (DEPAUL UNIVERSITY, 2008). Ressalto, também, a autoridade com que McGaw (1955) lida com o método stanislavskiano de construção do personagem propagado nos Estados Unidos, considerando-se o reconhecido destaque do seu livro *Acting is believing* em seu país. Acredito que a vinda de McGaw tenha reforçado diretamente a intenção de Martim Gonçalves no sentido de estabelecer um teatro profissional onde os alunos pudessem trabalhar ao lado de seus professores-atores.

Sem dúvida, a experiência com locais onde o aprendizado de artes cênicas desenrolava-se graças à prática constante sobre o palco definiu o perfil pedagógico de Martim Gonçalves e compôs herança marcante na história da Escola de Teatro da UFBA. Seja na experimentação de “O Tablado”, seja na atuação de McGaw e dos diretores convidados, a formação dos alunos vem a reboque das oportunidades de estar sobre o palco, sob o crivo da platéia.

A presença das idéias de McGaw e, por conseguinte, norte-americanas estende-se também através de seu assistente de direção, Luiz Carlos Maciel, que assume a direção artística da Escola após o retorno de Martim ao Rio de Janeiro. Sobre a sua formação no *Carnegie Institute of Technology* de Pittsburgh, Maciel comenta: “foi lá que aprendi quase tudo que sei ainda hoje. [...] Voltei com uma segurança que eu não tinha, como diretor de espetáculo” (*apud* LEÃO, 2006, p. 163). Tal segurança provém dos rígidos métodos de encenação contidos nos manuais de direção, do contato direto com a extrema capacidade organizacional do teatro nos Estados Unidos (HOPKINS, 1948, p. 2-3) e, também, da obrigatoriedade de domínio de conceitos teóricos e críticos do teatro, os quais faziam parte

dos currículos das universidades norte-americanas uma vez que elas buscavam estruturar a formação do encenador em toda a sua plenitude.

## 2.2 O ATUAL ENSINO DE DIREÇÃO NA ESCOLA DE TEATRO

A Escola de Teatro da UFBA vivenciou, ao longo dos seus mais de 50 anos, várias tendências e rupturas em relação à formulação de propostas concretas de ensino e disseminação artística.

Contribuiu para o ecletismo dessa instituição um percurso político nacional e estadual que, quando não cerceava a criação, acabava por retirar os seus mínimos recursos de financiamento. Os doze acordos do então Ministério da Educação e Cultura (MEC) com a *United States Agency of International Development* (USAID) firmados na década de 60, sob a égide do golpe militar de 64, forçaram a submissão de toda a política educacional federal aos critérios e determinações de técnicos norte-americanos (GHIRALDELLI JUNIOR, 1994, p. 169). Além de sofrer esse estigma, as mudanças na estruturação dos currículos referentes aos cursos superiores da Escola circunscreveram dúvidas, tentativas, indefinições e, principalmente, o ceticismo frente a modelos em voga. Esse ambiente gerou internamente um movimento de ziguezague. De um lado, há o pólo atrativo da vontade de estruturar um currículo com liberdade para a criação, simulando a prática teatral em grandes espetáculos e envolvendo todo o corpo docente e discente nesse funcionamento. De outro, a obrigatoriedade da submissão às exigências das diretrizes provenientes do MEC e da intrincada rigidez curricular típica da universidade.

Em relação aos modelos históricos apresentados no capítulo anterior, tem-se priorizado o incentivo às montagens teatrais, como no caso do conservatório, sem negligenciar a reflexão teórica característica do meio acadêmico. Tanto a rigidez estrutural da formação universitária como a experimentação prática vêm dividindo lugar nesse espaço. Quanto à origem da preparação específica do diretor teatral na Escola, Raimundo Mattos de Leão (2006, p. 118) informa:

[...] o curso de Direção Teatral, desde o início constitui-se como de nível universitário.

O aprendizado do aluno-diretor se dá da mesma forma. Além de cursar as disciplinas que compõem o currículo, cabe aos alunos a responsabilidade de escolherem, progressivamente, cenas, peças curtas de um ato e peças longas, para se exercitarem como diretores, cabendo-lhes a análise dramática do texto, a escolha dos atores, além da criação e da execução da cenografia.

Aqueles interessados em se desenvolver como encenadores igualmente aproveitavam as oportunidades como assistentes para incrementar o seu aprendizado através da pedagogia “mestre-aprendiz”. Segundo o testemunho pessoal do professor Harildo Déda e da atriz Maria Adélia, a primeira turma do curso de direção teatral data de 1959.

Não foram encontrados registros específicos dando conta do nível de utilização da sistematização constante nos manuais de direção teatral norte-americanos. Além dos acordos educacionais oficiais com os Estados Unidos, o incentivo à titulação de professores nesse país contribuiu de alguma forma para um maior conhecimento dessas premissas de ensino, conforme o caso já citado de Luiz Carlos Maciel. Como indicativo de tal influência, encontrei, nos armários do Departamento de Técnicas de Espetáculo, uma apostila datilografada utilizada na disciplina *Direção teatral* pelo prof. Anatólio Oliveira, ex-aluno e docente da Escola nas décadas de 60, 70 e 80. Na verdade, trata-se da união de dois pequenos volumes, com numeração distinta de páginas em um e em outro, sendo que apenas no segundo consta o nome do professor. Como forma de registro, apresento cópia digitalizada de todo o material no Anexo A desta tese<sup>6</sup>. No conteúdo, encontram-se conceitos gerais de composição cênica:

Antes de traçar as linhas principais da composição cênica o diretor deve estudar cuidadosamente o texto da obra. Deve estruturar os movimentos e as rubricas do ator [autor], a fim de encontrar as variações de movimento, registro e tempo. Êstes movimentos nem sempre são indicados pelo ator [autor], é, portanto, tarefa do diretor determiná-los. (Oliveira, [197-?], p. 1)

Ao longo de suas considerações, Anatólio ressalta a importância da análise do texto e os procedimentos posteriores do encenador numa metodologia de trabalho à imagem dos livros de Alexander Dean (1941) e Francis Hodge (1994)<sup>7</sup>. A utilização desse tipo de sistematização e o próprio desenvolvimento do bacharelado com habilitação em direção teatral no decorrer da história da Escola de Teatro permanecem como lacunas a serem investigadas.

<sup>6</sup> Cf. p. 131-152 desta tese.

<sup>7</sup> A primeira edição do livro de Francis Hodge data de 1971.

Oficialmente, adotou-se uma grade curricular à imagem dos cursos superiores de artes cênicas dos Estados Unidos, mas essas premissas sempre foram colocadas em questão na realidade em classe e na sucessão das aulas. A implantação da mais recente reforma curricular, no ano de 2004, singularizou e oficializou a visão da Escola de Teatro da UFBA sobre a natureza do ensino de artes cênicas.

Fruto das análises e reflexões do corpo docente da Escola durante sete anos e procurando obedecer à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, o novo currículo recupera assumidamente algumas das intenções originais de Martim Gonçalves no que diz respeito a trazer para o cerne das ações em sala de aula a intenção de contribuir para a montagem de um espetáculo ou de cenas a cada período letivo, caracterizando a graduação da Escola de Teatro como um ambiente especialmente voltado à produção artística. Para a aprovação do ousado projeto nas instâncias superiores da administração da UFBA, teve especial destaque o esforço do professor Paulo Dourado.

A ênfase da proposta encaminha os estudos teóricos como recursos para as apresentações teatrais, resultado de todos os semestres letivos. Na qualificação dos “conteúdos curriculares de natureza científico-culturais” (ESCOLA..., 2004, p. 3), o projeto especifica:

Os conteúdos pertinentes à formação do Bacharel em Artes Cênicas – Direção Teatral, cuja natureza pressupõe uma articulação efetiva de componentes **artísticos, científicos e culturais**, estão distribuídos ao longo dos sete módulos, tanto na dimensão prática como na dimensão teórica. A presente reforma curricular expressa a necessidade de ressaltar a valorização da prática e sua articulação orgânica com a teoria, o que implica na impertinência de sua separação. (idem) (negrito do autor)

Com o novo currículo, a graduação tornou-se oficialmente espaço primordial para o exercício prático do teatro. Portanto, durante toda a formação, realizam-se apresentações didáticas. A preparação do estudante de encenação parte do trabalho em assistência de direção e continua através da montagem de cenas e, por fim, da criação de um espetáculo.

O grupo de docentes responsáveis por ministrar os componentes curriculares de um determinado semestre reúne-se para acertar a distribuição dos conteúdos. Cada uma dessas equipes é coordenada por um professor escolhido em plenária de Departamento. Esse

trabalho em conjunto tem reflexo direto na forma como o aluno é avaliado, havendo apenas uma única nota válida para todo o semestre:

Os alunos serão avaliados com base em trabalhos escritos, participação em trabalhos práticos de classe, desempenhos artísticos, relatórios e participação geral em montagens cênicas. Considerando a natureza interdisciplinar dos Módulos, o conceito correspondente ao **conjunto de componentes curriculares de cada Módulo** será conferido ao aluno a partir de uma apreciação conjunta e articulada da equipe de docentes daquele Módulo. (ESCOLA..., 2004, p. 3) (negrito do autor)

Observo que os períodos letivos são chamados de “Módulos Interdisciplinares” e, com relação à sua estrutura, especifica-se que:

O Currículo do Curso de Bacharelado em Artes Cênicas – Direção Teatral é constituído por sete Módulos Interdisciplinares, **obrigatórios**, seqüenciais, com componentes curriculares bem definidos e integrados, a serem ministrados por equipes de docentes. Cada módulo é **pré-requisito** do seguinte. Os Módulos serão oferecidos num único turno de cinco horas corridas. Em todos os Módulos o aluno vivenciará o teatro, com atenção voltada para a Direção, realizará estudos de fundamentação teórica, e será preparado progressivamente para a pesquisa. (idem) (negrito do autor)

No primeiro semestre, as turmas de direção e interpretação participam em conjunto da apresentação teatral final dirigida pelos dois professores coordenadores. Nessa tarefa, os alunos-diretores atuam como assistentes de direção. Desde a implantação, o prof. Luiz Marfuz vem coordenando o módulo de direção teatral num trabalho associado ao da coordenadora de interpretação teatral, prof<sup>a</sup> Iami Rebouças. Procura-se manter a interação dos dois cursos, como estrutura pedagógica, até o terceiro semestre.

No segundo período, os estudantes de direção montam pequenas cenas de um mesmo texto para comporem o espetáculo final. Esse exercício, com a orientação do coordenador, privilegia “o estudo das técnicas básicas da convenção realista” (idem, p. 7). No terceiro semestre, realizam-se cenas independentes de textos clássicos da literatura dramática anteriores ao fim do século XIX. A natureza do trabalho do estudante é assim definida: “Neste módulo, o aluno deverá experimentar a condução de um processo de criação cênica com um grau maior de autonomia, atuando como diretor de cenas ou peças curtas” (idem, p. 8).

O quarto semestre, que coordeno desde a sua primeira realização, abrange as vanguardas teatrais do início do século XX. Conforme visto, os alunos vêm da experiência de assistência de direção e já dirigiram pequenas cenas. Nesse trajeto, destaca-se como parâmetro principal de caracterização da natureza artística do encenador a sua capacidade de “assinatura” da obra teatral, conforme o conceito estabelecido por Roubine (1998, p. 23). Tal qualidade é evidenciada nesta descrição contida na proposta do novo currículo:

O diretor teatral é o profissional responsável pela concepção do espetáculo e pela coordenação do processo de encenação. Para isso, o diretor articula o trabalho criativo dos vários profissionais envolvidos na montagem, desde os atores até os cenógrafos, iluminadores, maquiadores, coreógrafos e figurinistas, entre outros. De modo geral, o trabalho de direção tem início com a escolha de um texto a ser encenado, embora seja comum o diretor participar da criação ou da adaptação de textos para a cena. (ESCOLA..., 2004, p. 2)

Conseqüentemente, os esforços didáticos estão concentrados no desenvolvimento dessa habilidade de leitura, apreensão e criação; de elaboração de uma concepção geral para guiar o processo de ensaios.

Como reflexo da busca pela “assinatura” da montagem, notei nos alunos uma necessidade ainda maior de conhecimento de estratégias e procedimentos para pensar a estrutura dos seus próprios ensaios. Além disso, a perspectiva de realizar apresentações mais independentes, com maior duração e com os textos propostos no módulo IV – vanguardas teatrais do início do século XX, agravou seriamente as dúvidas dos estudantes sobre os percursos de direção do ator e composição dos elementos de cena.

Assim sendo, dediquei-me a investigar pequenos exercícios voltados para a prática teatral a fim de discutir mecanismos rudimentares de construção das cenas antes que os alunos partissem para a montagem final do módulo. Na presente subseção desta tese, não pretendo me alongar sobre as justificativas, as características e os desdobramentos dessa forma de ensino, pois irei examiná-la no quarto capítulo – *A minha opção estético-pedagógica*.

Porém, considero necessário refletir desde já sobre esta percepção: a demanda pelo conhecimento de novos procedimentos de ensaio gerada nas turmas graças ao aumento do grau de liberdade criativa na montagem. Tal carência aumenta no quinto



semestre, onde são realizadas cenas independentes “a partir de texto dramático representativo da segunda metade do século XX” (ESCOLA..., 2004, p. 13). A ementa do componente curricular *Direção V* determina: “Na elaboração do projeto de montagem devem constar, além da concepção, a descrição dos métodos a serem utilizados e o planejamento dos ensaios” (idem) (grifo do doutorando).

Esclareço que tais métodos, e seus respectivos procedimentos, não se apresentam como conteúdos rígidos a serem ensinados e repetidos. Eles podem ter efeitos totalmente díspares nas mãos de alunos diferentes. Cada estudante os utiliza e reelabora de acordo com a sua sensibilidade. Afinal, quando um assistente de direção testemunha as atividades de ensaio, ele percebe possibilidades de estímulos práticos que serão automaticamente modificados quando tiver a oportunidade de dirigir. Mesmo o trabalho de leitura de texto pode ser utilizado através de inúmeros caminhos, procurando resultados variados a depender da habilidade do encenador.

Celso Nunes (1989), em sua tese *Um diretor teatral em ação: estratégias e procedimentos criativos*, oferece-nos um amplo leque de práticas de ensaio aplicadas ao longo de sua carreira em teatro. Sobre os “ensaios de mesa”, ele avisa:

Algo simples que ficou polêmico, após as tendências teatrais da década de 60. Antes da hipervalorização do corpo do ator como o centro-mór da linguagem cênica que caracterizou a grande parte dos eventos de teatro naquela época, um ensaio de mesa não era questionado mas aceito como um momento importante do processo de encenação de uma peça. No limiar dos anos 90, um quarto de século depois, ainda encontramos pontos de resistência para que essa fase determinante dos ensaios volte a ser praticada e deixe de ser pejorativamente considerada como algo convencional e velho. (idem, p. 78-79)

Logo de início, comenta-se o questionamento sobre a própria validade desse expediente. O autor defende firmemente a utilização do “ensaio de mesa”, inclusive citando situações nas quais foi preciso convencer atores sobre a importância dessa prática. Continuando as suas ponderações, Celso indica algumas maneiras de organizar esse trabalho. No caso de um elenco numeroso, com grande quantidade de personagens, ele divide os atores por “agrupamentos de papéis” e os coloca frente a frente, com isso

[...] fica evidente que, sentados um à frente do outro, à medida em que as leituras se sucedem e os atores vão tendo mais confiança sobre o que terão de dizer depois de determinada deixa, com um simples levantar de olhos, eles encontram seus

interlocutores logo à sua frente, disponíveis e presentes, facilitando o início da interação. (NUNES, 1989, p. 83)

Também sobre a utilização das leituras do texto nos ensaios, podemos mencionar Viola Spolin (1999), que em seu livro *O jogo teatral no livro do diretor* elenca uma série de atividades para o ofício de encenar. Quanto às primeiras leituras, a autora aconselha um aquecimento do elenco através de um jogo de percepção corporal para instigar a sua sensibilidade. Posteriormente, ela orienta:

Então, usando os textos, sente com os atores em círculo ou num grupo dentro do qual todos possam se ver.

Faça o elenco ler o primeiro ato, parando em problemas de pronúncia, erros, gráficos, e (se o texto for inédito) para eventuais mudanças. (idem, p. 42)

Para prosseguir a atividade, ela sugere jogos com vogais e consoantes, incluindo exercícios visando soletrar palavras. Depois, retorna à leitura de cenas.

Os dois exemplos descritos mostram caminhos particulares de utilização das leituras do texto. Da mesma maneira, o aluno-diretor tem liberdade para elaborar percursos próprios em seus projetos de montagem. O Departamento de Técnicas de Espetáculo da Escola de Teatro, responsável por todos os módulos do curso de direção teatral, confere autonomia aos professores-orientadores das diferentes apresentações para estabelecer o rigor e a natureza dos respectivos projetos. Os estudantes são estimulados a prever e estruturar os procedimentos a serem executados ao longo do seu processo de ensaios. No entanto, a depender da avaliação de cada orientador, esses planejamentos seguem caminhos totalmente particulares. Retornando à descrição do profissional contida na proposta do currículo:

Sendo o espetáculo teatral o produto artístico de um trabalho coletivo, é função do diretor garantir um resultado coerente e articulado, segundo sua concepção cênica. (ESCOLA..., 2004, p. 2) (grifo do doutorando)

A coerência e a articulação da montagem têm correlação direta com a elaboração do projeto de encenação. Assim sendo, há um caráter metodológico exigido para os projetos de montagem dos alunos, mas não há atualmente modelo na Escola para esse fim.

Na seqüência do curso, sugere-se a encenação de peças nacionais; de acordo com a descrição do sexto semestre constante na proposta de reformulação curricular:

Neste módulo, o aluno realizará, sob orientação, a direção de um texto significativo da dramaturgia brasileira. O aluno diretor deverá ser capaz de justificar seu projeto e concepção de montagem, levando em conta o horizonte de expectativa dos receptores e o quadro de valores da sociedade contemporânea. (Escola..., 2004, p. 14)

Coordenei a primeira turma do módulo VI e, como resultado, foi realizado o *Festival Camundongo de Teatro* na Sala do Coro do Teatro Castro Alves, em junho de 2007. Foram apresentados três espetáculos baseados nos textos *A serpente*, de Nelson Rodrigues, com direção de Amanda Maia; *Avental todo sujo de ovo*, de Marcos Barbosa, com direção de Fábio Nieto; e *Um prato de mingau para Helga Brown*, de Luis Sérgio Ramos, com direção de Leonardo Duarte.

Com relação ao sétimo semestre, tivemos apenas duas formaturas até o momento, ambas realizadas ao final do ano letivo de 2007: *Enfim*, criação coletiva dirigida por Fábio Nieto sob a orientação da prof<sup>a</sup> Ciane Fernandes; e *Piquenique no front*, de Fernando Arrabal, com direção de Leonardo Duarte sob orientação do prof. Eduardo Tudella.

As considerações aqui apresentadas sobre o novo currículo da Escola de Teatro abrem caminho diretamente para a análise de minha experiência nessa instituição. No entanto, antes de proceder a essa avaliação, acredito ser necessário examinar a evolução da função do diretor de teatro para evidenciar determinados aspectos da rotina e do perfil desse profissional que também definiram o meu raciocínio em sala de aula.

### 3 A FUNÇÃO DO DIRETOR DE TEATRO

Celso Nunes (1989, p. 6) adverte logo no início de sua tese:

O exercício da atividade teatral, a cada nova montagem, passa por um esquema que poderíamos considerar, inadvertidamente, de repetitivo. Porém, mesmo que elegêssemos uma série de etapas que se repetem a cada nova montagem, como uma estrutura que sustentasse os acertos de cada momento, veríamos que muitos são os fatores que agem como elementos diferenciadores de cada uma dessas etapas. Sem medo de errar, podemos afirmar que é a direção teatral uma função bastante complexa.

Para introduzir um raciocínio suficientemente acurado sobre essa problemática, preciso sublinhar que o amadurecimento do diretor de teatro como artista ainda se encontra num estágio iniciativo se comparado ao surgimento de sua atividade prática junto aos primórdios do teatro.

No esteio à complexidade do conceito de “encenação”, André Veinstein (1955, p. 117) discorre sobre as radicais divergências geradas em torno do assunto:

O simples fato que consiste em situar, dentro do curso da história do teatro, a aparição da atividade que nós chamamos hoje *encenação*, constitui, pelas opiniões divergentes ou contraditórias que ele suscitou, um dos melhores exemplos da confusão que reina dentro dos estudos dos diferentes problemas que nós temos para examinar.

Se nós nos limitamos efetivamente a mencionar as respostas mais contraditórias, nós seremos levados a estabelecer tanto que a encenação é tão antiga como o teatro, quanto que a encenação data no máximo do século passado<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Tradução do doutorando. No original: “Le simple fait qui consiste à situer, dans le cours de l’histoire du théâtre, l’apparition de l’activité que nous appelons aujourd’hui *mise en scène*, constitue, par les opinions divergentes ou contradictoires qu’il a suscitées, un des meilleurs exemples de la confusion qui règne dans l’étude des différents problèmes que nous avons à examiner.

Si nous nous bornons en effet à mentionner les réponses les plus contradictoires, nous serons amené à poser soit que la mise en scène est aussi ancienne que le théâtre, soit qu’elle date tout au plus du siècle dernier”.

Para o aprofundamento da discussão, o autor demonstrou a aglutinação de novos sentidos para o vocábulo em debate e contrapôs opiniões que levam a diferentes delimitações dessa conceituação. Dentre essas colocações, destaco a de Gervais (*apud* VEINSTEIM, 1955, p. 126) ao sustentar que

[...] dentro das formas mais primitivas de teatro, em meio às primeiras centelhas de arte dramática, jorrando das sociedades selvagens, ao mesmo tempo em que eles organizam as cerimônias em espetáculo, vê-se aparecer o ancestral do encenador, é o mago, o bruxo ou o sacerdote<sup>2</sup>.

A constatação de August W. Staub (1973, p. 14) também corrobora essa idéia:

O diretor, sob um título ou outro, indubitavelmente tem sempre existido no teatro, porque a sua função é essencial e não pode ser executada por nenhum outro artista. Ele pode esconder a sua arte sob o título de outra, como fizeram os escritores gregos que eram ambos: poeta e diretor, mas ele está habitualmente presente<sup>3</sup>.

E ainda, Gaston Baty (*apud* CHRISTOUT, 1987, p. 75) salienta “O que é o diretor de teatro? Sua função é tão antiga quanto o próprio teatro”<sup>4</sup>. Até mesmo Sábato Magaldi (2006, p. 49) pondera: “A figura do encenador, muitas vezes com o nome menos pomposo de ensaiador, existe desde a antigüidade grega”.

Ao arregimentar vasto escopo de contraposições, André Veinstein (1955, p. 140) então conclui:

Estas opiniões podem ser resumidas em três grupos:

1º A encenação e o encenador têm sempre existido.

2º A encenação tem sempre existido, mas o encenador não existia antes do século XIX [...]

3º A encenação e o encenador apareceram ao longo da primeira metade do século XIX<sup>5</sup>.

<sup>2</sup> Tradução do doutorando. No original: “[...] dans les formes les plus primitives du théâtre, au milieu des premières étincelles de l’art dramatique, jaillissant des sociétés sauvages, lorsque naturellement elles organisent les cérémonies en spectacle, on voit apparaître l’ancêtre du metteur en scène, c’est le Mage, le sorcier ou le Prêtre”.

<sup>3</sup> Tradução do doutorando. No original: “The director, under one title or another, undoubtedly has always existed in the theatre, for his function is essential and can be performed by no other artist. He may conceal his art under the title of another, as did the Greek playwrights who were both poet and director, but he is usually present”.

<sup>4</sup> Tradução do doutorando. No original: “Qu’est-ce que le metteur en scène? Sa fonction est aussi ancienne que le théâtre lui-même”.

<sup>5</sup> Tradução do doutorando. No original: “Ces opinions peuvent être ramenées à trois groupes: 1º La mise en scène et le metteur en scène ont toujours existé.

Tendo em vista tais possibilidades de agrupamento, o autor introduz o discurso sobre a “pesquisa de equivalentes terminológicos para as palavras *encenação* e *encenador*” (VEINSTEIN, 1955, p. 142)<sup>6</sup>, atentando para uma caracterização primordial:

O interesse desta primeira questão, tal como ela é colocada, é de evitar uma confusão eventual, porém fácil e lógica, entre a palavra e a coisa, o nome e o especialista. *Encenação* e *encenador* são termos recentes: a atividade e o homem de teatro que eles designam são igualmente « recentes » ? (idem, p. 142) (aspas francesas do autor) (grifo do doutorando)<sup>7</sup>.

Quanto a isso, é necessário avisar que o presente trabalho alinha-se ao primeiro grupo citado. O termo “encenação” será utilizado para denominar quaisquer eventos envolvendo a apresentação de cenas – miméticas ou não – ainda que realizados em épocas demasiadamente antigas. Em acréscimo, o vocábulo “encenação” também será utilizado como sinônimo de “direção teatral”, compreendendo um ofício específico. Por extensão, “diretor” e “encenador” serão considerados sinônimos não importando os períodos históricos onde estão inseridas as suas realizações.

Tenho consciência da obrigação de incorporar essa escolha sem agravar a confusão eventual apontada por Veinsten. Por isso, esclareço, desde já, que a aplicação da generalização do termo pretende sim, por um lado, aliviar a rigidez terminológica do *corpus* desta pesquisa, contribuindo para a fluidez do texto no que tange às possíveis formas de mencionar diretamente o evento teatral, mas, por outro lado, busca frisar a característica artística do encenador e de sua obra a partir da utilização do conceito de “assinatura de espetáculo” conforme estabelecido por Jean Jacques Roubine (1998, p. 23), e seus desdobramentos até os dias atuais.

Portanto, o ato de reforçar o caráter perene e ancestral da função de encenar compõe uma condição básica para esta investigação uma vez que pretendo perceber e destrinchar a incorporação da natureza artístico-criativa como mais um dos aspectos

<sup>2</sup> La mise en scène a toujours existé, mais le metteur en scène n’existait pas avant le XIX<sup>e</sup> siècle [...]

<sup>3</sup> La mise en scène e le metteur en scène sont apparus au cours de la première moitié du XIX<sup>e</sup> siècle”.

<sup>6</sup> Tradução do doutorando. No original: “Recherche des équivalents terminologiques des mots *mise en scène* et *metteur en scène*”.

<sup>7</sup> Tradução do doutorando. No original: “L’intérêt de cette première question, telle qu’elle a été posée, est d’éviter une confusion éventuelle, mais aisée et logique, entre le mot et la chose, le nom et le spécialiste. *Mise en scène*, *metteur en scène* sont des termes récents : l’activité, l’homme de théâtre qu’ils désignent sont-ils également « récents » ?”.

acrescidos ao perfil do diretor. Dessa forma, o presente capítulo propõe o exame da trajetória das artes cênicas sob o prisma do desenvolvimento e da consolidação da direção teatral como um ofício distinto e com finalidade restrita diretamente ligada às condições impostas pelo período histórico e a realidade social nos quais a encenação está inserida. Investigaremos diferentes tipos de espetáculos desde a antigüidade a fim de reunir conjuntos de atividades cujas características possam contribuir para o esboço de um perfil do responsável pela organização plástica desses eventos: o encenador.

### 3.1 O DIRETOR COMO INSTRUTOR

Tradicionalmente, as origens do teatro ocidental estão situadas na Grécia. No entanto, vestígios de atividades dramáticas podem ser identificados anteriormente. Sobre tais manifestações, Nelson de Araújo (1991, p. 69) salientava:

Descobertas relativamente recentes, a que se associaram os nomes dos pesquisadores Etienne Drioton, Kurt Sethe e outros mais próximos, deram conta da existência de representações litúrgicas no Egito antigo, confirmando assim indicações do historiador grego Heródoto [...] Cabe observar, aqui, que a bibliografia brasileira sobre o drama ritual egípcio iniciou-se auspiciosamente em 1974, quando a Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo publicou *Papiro Dramático do Ramesseum*, de Emanuel O. Araújo, cuja formação acadêmica se fez na Escola de Teatro da então Universidade da Bahia e na Universidade de Brasília.

Ao compartilhar do caminho indicado a partir dos egípcios, principio a minha reflexão acerca da organização de encenações primitivas concordando com essa linha, ou mesmo linhagem, de antecedência e suporte ao teatro ocidental e, por conseguinte, ao diretor.

Cabe notar que os teatros chinês e indiano também sugerem atividades anteriores aos gregos. No entanto, não pretendo alargar o campo de discussão de minha pesquisa para atingir tais civilizações. Reforço o ponto de vista estabelecido por Carvalho (1989, p. 14), ao acenar para uma proto-história de nossa arte cênica, por volta de 3.000 a.C., segundo a qual:

As manifestações religiosas do antigo Egito já conotavam a possibilidade de uma continuidade cênica, em que um ser desencarnado poderia readquirir vida através de um ser vivo.

Assim, as representações dos *mistérios*, como dramas litúrgicos, nas cerimônias funerárias do culto do deus Osíris prenunciavam os rituais dionisíacos, que seriam os precursores do teatro grego [...] Tanto a anunciação das personagens quanto suas evoluções cênicas estariam previamente escritas para que os espectadores pudessem distinguir os locais designados na sucessão das cenas.

Dessa forma, a tarefa de organizar as apresentações constituiu uma das atividades intrínsecas ao culto. Quanto a isso, Margot Berthold (2001, p. 11) destaca que “os estágios do destino de Osíris constituem as estações do grande mistério de Abidos. Os sacerdotes organizavam a peça e atuavam nela. O clero percebia quão vastas possibilidades de sugestão das massas o mistério oferecia”. Identifica-se, pois, já no Egito Antigo, uma inquietação quanto ao comportamento do público em face da cena religiosa. Não obstante essa preocupação estar ligada a um sentido político e absolutamente distante de um senso estético, ela indica a consciência de que a forma de construção da cena no “Mistério” tem influência sobre a platéia. Ora, se primórdios do ofício do ator podem ser percebidos através do desempenho dos participantes de rituais sagrados num estado de transe, sublimação ou transfiguração; sugiro, então, aceitar como rudimentos da atividade do diretor a intenção de dominar os efeitos desses eventos sobre a platéia e a conseqüente tarefa de dispor os “intérpretes”, o público e os elementos cênicos.

Assumo como um proto-encenador, conforme a observação já citada de Gervais (*apud* VEINSTEIM, 1955, p. 126), justamente aquele sacerdote responsável pelo arranjo dos cultos. Esse mesmo religioso, atento às reações populares diante da representação sagrada, começa a tecer o que se poderia reconhecer como indícios de dramaturgia. Ao refletir sobre primórdios dessa atividade, John Gassner (1974, p. 3) observa:

O dramaturgo primitivo formula e conduz a pantomima desde que a forma e execução dessa representação exigem um intelecto diretor. Também se torna, é verdade, inventivo do ponto de vista mecânico, criando os primeiros “adereços” teatrais, quando emprega “mugidos de touro” e pedaços de galho em ziguezague para imitar o trovão e o relâmpago que surgem durante a estação chuvosa. Contudo, não é um simples mecânico, mas um sacerdote que empresta ao ato seu conteúdo ou sentido e ensina ao homem os primeiros objetivos da oração. (aspas do autor) (grifo do doutorando)



A atenção do sacerdote egípcio objetivava levantar elementos para aperfeiçoar o desempenho do conjunto e com isso criar um espetáculo cuja recepção disseminasse no povo a vontade e a verdade do faraó; esse era o empréstimo de conteúdo ou sentido praticado por esses primevos encenadores ao utilizarem o seu intelecto diretor. Conforme indica Léon Moussinac (1957, p. 35), tais encenações tinha um cunho assumidamente político:

O teatro egípcio era, pois, dominado pelo carácter religioso, muitas vezes ritual, mas diferenciava-se bastante das representações religiosas de essência mística. Podemos mesmo pensar, segundo as indicações que possuímos, que ele teria, por vezes, um sentido político, que se afirmava sobretudo fora do templo.

Na condição de mantenedores do *status quo* dominante, os religiosos-encenadores egípcios delinearam proto-convenções teatrais para consolidar o poder e a autoridade divinos dos governantes já ensaiando uma simbiose poderosa e rara das artes cênicas, o exercício da dramaturgia, da encenação e da interpretação pela mesma pessoa.

É interessante notar que não há registro de estabelecimentos para qualquer tipo de aprendizado ligado aos mecanismos de organização dessas representações. Não havia escolas onde se aprendia a montar os “Mistérios”. Suponho, portanto, que o processo de acompanhamento da montagem da encenação torna-se o único meio para aprender como construir tais espetáculos. Junto aos primitivos encenadores apareceram os primeiros assistentes. A tradição de aprendizado típica do artesanato aos poucos é incorporada ao processo de construção dos eventos cênicos, o que consolidará, mais tarde, a relação “mestre-aprendiz” no meio artístico teatral e, por conseguinte, nos conservatórios.

Numa sociedade acostumada ao respeito irrestrito à tradição, essa condição de assistente constitui uma atitude de extrema relevância, justificando a permanência desse tipo de transmissão de conhecimentos. Nessa mesma estrutura social faltava aos egípcios a tendência de rebelar-se, de conflitar-se com os desígnios sagrados. Componente essencial para definir o surgimento do drama, essa lacuna começou a ser preenchida por volta de 2.000 a.C. na Mesopotâmia. Segundo Berthold (2001, p. 16):

O povo da Mesopotâmia descobria que o perfil de seus deuses severos e despóticos estava ficando mais suave. Os homens começavam a creditar a eles justiça e a si mesmos, a capacidade de obter a benevolência dos deuses. Estes estavam descendo à terra, tornando-se participantes dos rituais. E, com a descida dos deuses, vem o começo do teatro.

Assim, a cena passa a ser local de um diálogo primário, ainda que o fenômeno aconteça entre o homem e um ser infinitamente superior.

Além dessa contribuição, gostaria de sublinhar determinada característica das representações em Creta, cujo apogeu sobreveio em 1.500 a.C.: eventos religiosos misturaram-se aos ritos agrários originando novas estruturas cênicas baseadas em evoluções circulares dos participantes, numa forma embrionária do coro cíclico.

Tanto a aproximação dos deuses com a natureza terrena quanto o desenvolvimento das atuações do coro são elementos nitidamente presentes no palco das Grandes Dionisíacas. Inicialmente, a sua origem advém da combinação das habilidades dos *aedos* e *rapsodos* gregos com os cantos em grupo para os rituais de fertilidade. A trajetória do teatro grego tem o seu primeiro grande marco quando em 534 a.C., a convite de Psístrato, Tespis realizou a sua apresentação dialogando com o coro e estabeleceu na cena o aparecimento do *hypokrites*. Estavam lançadas as bases para uma estrutura de espetáculo onde o trabalho de um diretor pode ser mais claramente reconhecido.

A organização do coro evoluiu de tal forma que passou a depender de um olhar externo. Quanto a isso, Alexander Dean (1941, p. 27-28) afirma:

Em toda a história da produção dramática nós encontramos o seu [do diretor] mais próximo similar no *choregeus*, ou treinador do coro, no teatro grego. O seu trabalho consistiu não apenas em ensinar a técnica de dançar para os dançarinos individualmente e aperfeiçoar a sincronia de movimento mas também em interpretar o tema da estrofe e da antístrofe em termos de posições, movimento e ritmo. [...] O *choregeus* tinha que adaptar o movimento interpretativo à palavra falada de modo que a palavra, além de ser reforçada e elucidada, pudesse conotar uma qualidade de estado de espírito clara para o espectador<sup>8</sup>.

Na citação, dá-se nome e função específica ao profissional organizador do coro grego. Porém, precisamos notar uma diferença de grafia na palavra *choregeus* em relação à quarta edição do

<sup>8</sup> Tradução do doutorando. No original: “In the entire history of dramatic production we find his nearest counterpart in the *choregeus*, or trainer of the chorus, in the Greek drama. His work consisted not only in teaching the technique of dancing to the individual dancers and in perfecting the synchronization of movement but also in interpreting the subject matter of the strophe and antistrophe in terms of positions, movement, and rhythm. [...] The choregeus had to fit the interpretative movement to the spoken word so that the word, besides being reinforced and clarified, might connote a definite mood quality for the spectator”. Observo que, no original, utiliza-se o termo *mood*, que poderia também traduzir-se por “humor”, mas opto por “estado de espírito”.

mesmo livro com a co-autoria de Lawrence Carra. Nessa edição, apresenta-se o texto exato da citação acima com alteração na grafia para *choregus* (DEAN E CARRA, 1980, p. 21). Por outro lado, Helen Krich Chinoy indica a expressão *choregus* como uma referência ao abastado cidadão grego que patrocinava as apresentações teatrais (COLE e CHINOY, 1963, p. 7), cujo registro em textos com publicação brasileira encontra-se mais comumente na forma de “corega” (BERTHOLD, 2001, p. 113) ou “corego” (ARAÚJO, 1991, p. 84). Não pretendo expor opiniões ou juízos de valor sobre as diferenças de tradução das expressões gregas antigas, no entanto preciso definir minhas opções de nomenclatura para esta tese.

Isto posto, adotarei a denominação que Berthold assinala como diretor do coro: *corus didascalus* (2001, p. 113) para designar esse primeiro encenador. O segundo termo dessa expressão contempla também a noção de professor ou instrutor. Denuncia-se, portanto, uma forma de construção da cena pautada num conhecimento pré-estabelecido e intimamente ligada ao ato de instruir os atores sobre o que se deve fazer. Cabe lembrar o legado do termo *didascalus* na nomenclatura teatral contemporânea: a palavra “didascália”, definida por Patrice Pavis (2005, p. 96) como segue: “Instruções dadas pelo autor a seus atores (teatro grego, por exemplo), para interpretar o texto dramático. Por extensão, no emprego moderno: *indicações cênicas\** ou *rubricas\**” (itálicos e asteriscos do autor).

Porém, é necessário sublinhar que junto ao texto da peça não havia um manual de como encená-la pois o dramaturgo acumulava também a tarefa de montar a cena. Isto é, o autor de um mesmo manuscrito dirigia e atuava, logo ele não precisava registrar qualquer indicação. Apenas um pequeno traço distinguia no texto a passagem da fala de um personagem para outro. Patrice Pavis (idem, p. 96) registra essa ausência e suas características em razão de muitas vezes o autor ser o próprio encenador:

1. No teatro grego, o próprio autor é, muitas vezes, seu próprio encenador e ator, de modo que as indicações sobre a forma de atuar são inúteis e, por isso, estão totalmente ausentes do manuscrito. As didascálias contêm mais exatamente informações sobre as peças, datas e locais onde foram escritas e representadas, o resultado dos concursos dramáticos etc. Elas estão tão ausentes, enquanto indicações concretas do modo de atuação, que nem sempre se sabe claramente quem pronuncia as réplicas quando estas aparecem decupadas por um traço distintivo.

A utilização da expressão “muitas vezes” parece incorreta pois ela concede a possibilidade de outra pessoa, que não o autor, encenar a peça. Afinal, a função de dirigir, escrever e atuar era

indissociável no teatro grego. Acredito que Pavis faz menção à possível participação do *corus didascalus* como segundo encenador dentro de um mesmo espetáculo. Esse membro da equipe seria especializado no coro, ao passo que o autor organizaria a peça em termos mais gerais.

Com efeito, não pretendo polemizar a concessão feita por Pavis. Ao explorar a atividade do *corus didascalus*, quero chamar a atenção para a existência de um *logos* teatral tacitamente constituído para determinar uma montagem correta da peça. Tal conhecimento era um dos interesses de aprendizado dos assistentes para que eles pudessem se tornar novos autores-encenadores-atores. Essa capacidade múltipla de trabalho caracteriza uma diferença essencial do teatro clássico. A habilidade de exercer bem os três ofícios específicos dessas áreas aparece pontual e raramente no teatro moderno.

Pretendo agora qualificar esse “saber teatral” inerente à organização do arranjo sobre o palco. Uma vez que era necessário demonstrar corretamente os significados e transmitir adequadamente as sensações para o público, Robert Cohen e John Harrop (1974, p. 5) distanciam a atividade de construir o espetáculo da capacidade de criação artística pois:

Instrução implica num grupo de regras comumente aceitas e de objetivos estabelecidos; por exemplo, nós esperamos que um instrutor de francês nos ensine o uso e a gramática reconhecida de sua língua e não que crie poesia lírica. O diretor primitivo, assim como o instrutor de francês, teve um propósito mais funcional do que criativo: transmitir aos atores, desenhistas e técnicos o “plano” de direção que todos sabiam que era correto. [...] essencialmente, a sua tarefa era tomar cuidado para que uma norma predeterminada fosse realizada com êxito. Para o diretor primitivo, “exatidão” era o mais alto elogio<sup>9</sup>.

Afinal, se existe uma indicação quanto ao modo correto de organizar a representação, alguém, anteriormente, examinou ou teve conhecimento de outras montagens e seus efeitos para, posteriormente, ditar o “plano” de direção da peça. Desse ponto de vista, o labor de colocar um texto sobre o palco não exigia nenhuma habilidade artístico-criativa, mas sim de observação, repetição e vagaroso aperfeiçoamento. Acredito que a vontade de investigar o

---

<sup>9</sup> Tradução do doutorando. No original: “Instruction implies a generally accepted set of rules and established goals; for example, we expect a French instructor to teach us the accepted usage and grammar of his language, not to create lyric poetry. The early director, like the French instructor, had a functional rather than creative purpose: to convey to his actors, designers, and technicians the production “plan” that everyone knew was correct. [...] essentially his duty was to see that a predetermined norm was realized successfully. To the early director, “correctness” was the highest compliment”.

evento cênico para captar as suas influências no público nasceu quando os sacerdotes egípcios perceberam a sugestão dos “Mistérios” sobre o povo. Desde os dramas litúrgicos em culto ao deus Osíris, o estudo das apresentações foi aprimorado visando gerar subsídios para uma técnica de composição dos movimentos e das falas no palco. Esse ímpeto possibilitou o aparecimento das primeiras convenções do teatro.

Além das influências de Mesopotâmia e de Creta, os gregos teriam herdado dos egípcios a noção da importância da comunicação com a sociedade através de grandes encenações. Richard Schechner (1973, p. 21) indica que “via Creta e outras rotas mediterrâneas os gregos tiraram muito dos egípcios incluindo-se a idéia de que o teatro é um festival: algo que acontece num momento especial e em um lugar especial”<sup>10</sup>.

Não se pode ignorar o fato de o Egito ter sido colônia da Grécia. Haja vista a proximidade geográfica, veicularam-se inúmeros intercâmbios por pelo menos dois mil anos desde as manifestações religiosas de Abidos até as Grandes Dionisíacas. Assim sendo, considero como um aprimoramento da atenção do sacerdote-diretor egípcio a consciente perspicácia do dramaturgo e do *chorus didascalus* grego ao encarar o espetáculo teatral per si como um meio especial de comunicação com o povo, como ressalta Moussinac (1957, p. 38): “A epopéia e a religião nunca deixaram de secundar esse teatro, de tal forma que Plutarco se permitirá qualificar a tragédia pré-esquiliana « de instrumento de educação dos Gregos » ” (aspas francesas do autor). Ainda que a quase totalidade desse caráter educacional recaia sobre o conteúdo dos textos, o indivíduo encarregado de encená-los, seja ele o próprio autor ou algum *didascalus* contratado, sabia da importância de estar atento às capacidades expressivas do ator e do coro. Gradualmente, ele agrupava convenções essenciais para os procedimentos de construção da encenação. Dessa forma, a observação da cena consolidou-se como trabalho contínuo e de fim específico: gerar as instruções mais adequadas para o intérprete do papel principal (o próprio dramaturgo), o intérprete de papéis secundários (se fosse o caso) e o coro.

---

<sup>10</sup> Tradução do doutorando. No original: “Via Crete and other Mediterranean stepping-stones the Greeks took much from the Egyptians including the idea that the theater is a festival: something that exists at a special time in a special place”.

Por muito tempo, sobre o palco do teatro grego, contracenavam apenas dois atores desempenhando, graças a diferentes máscaras, variados papéis. O espetáculo era criado com o intuito de veicular mensagens precisas e contundentes. Das formas de lidar com o coro, menciono, como exemplo, o trabalho de Ésquilo, desordenando a entrada e introduzindo um segundo grupo para obter novos resultados. Com relação às marcações cênicas do tragediógrafo, A. M. Nagler (apud COHEN e HARROP, 1974, p. 5) levanta relatos dos efeitos na platéia da entrada das “fúrias” na encenação de “As Eumênides”. A descrição é nitidamente resultado da vivacidade exagerada dos registros da época, pois faz alusão a abortos e crianças morrendo. Sobre isso, ainda destaco a curiosa presença de mulheres e platéia infantil, que não tinham emancipação na ordem social grega, revelando o amplo acesso às montagens das Grandes Dionisíacas.

A produção de peças, ou a organização da cena mais especificamente, aprimorou-se em função de sua relação direta com as variadas realidades sociais onde o teatro se desenvolvia. As nítidas diferenças de temperamento das sociedades na Grécia e em Roma determinarão mudanças na estrutura das apresentações. Michel Pruner (2005, p. 48) constata a relação direta da transformação do espaço teatral com essas condições. As modificações a serem observadas refletem diretamente as palavras de Jean Duvignaud (apud SOARES DOS SANTOS, 1994, p. 71) quando constata que as artes cênicas “se constituem como uma arte 'enraizada', a mais engajada de todas as artes na trama viva da experiência coletiva, a mais sensível às convulsões que abalam uma vida social em estado permanente de revolução. O teatro é uma manifestação social”. Portanto, os caracteres da sociedade romana vão ditar um novo ambiente dentro do qual os diretores terão que desenvolver as suas habilidades.

Nos primórdios do teatro latino, as apresentações realizadas envolviam atores etruscos convidados para aplacar a ira dos deuses e, por conseguinte, as pestes. Já no percurso de Roma em direção ao seu império mundial, a herança teatral dos gregos foi inicialmente absorvida através de Lívio Andrônico não só pelas adaptações de textos atenienses mas também pelo trabalho desse autor como diretor e intérprete de suas peças. Em acréscimo, os palcos romanos abrigaram uma singular mistura de formas mais populares como a farsa atelana, o mimo e a pantomima com as apresentações de tragédias e comédias. Os espetáculos, chamados *ludi*, conjugaram posteriormente drama, jogos de gladiadores, lutas

de animais, números de variedades; concretizando a estratégia de dominação político-social: *panem et circenses*.

À época, o termo *dominus gregis* aplicava-se para designar o diretor teatral, enquanto que o *curule aediles* era o responsável pela fiscalização e realização das mais variadas obras públicas, incluindo-se o pagamento de subsídios aos grupos teatrais. Lúcio Ambivius Túrpio dirigiu peças de Terêncio em sua companhia. Segundo Berthold (2001, p. 148): “A *troupe* de Túrpio tinha boa reputação junto ao *curule aediles* e como *dominus gregis* sabia de que maneira conduzir ao sucesso as comédias por ele recomendadas” (grifo do doutorando). Nota-se, dessa forma, uma contribuição dos “conhecimentos de organização cênica” para a boa recepção de um evento teatral. Uma vez que os textos eram compartilhados, essa condução e a qualidade de interpretação dos atores distinguiam as trupes. Cabia ao diretor dominar a estrutura de construção do espetáculo com o intuito de levar a sua encenação ao sucesso de público.

O gosto pela comédia acentuou o declínio das tragédias nos palcos latinos. A influência de Eurípides e outros tragediógrafos dissipava-se à medida que Plauto atingia sucesso através de releituras de inúmeros textos da comédia média e nova gregas recheadas de tipos sociais diretamente inspirados nas *atelanas*. Tal mistura traz para a encenação a agilidade do ator de rua em contraponto à quase imobilidade do *hypokrites* grego. Essa mescla sobre a mesma área de atuação indicou ao diretor o aumento do seu campo de atenção para além da expressão do texto, observando a capacidade artística dos atores não apenas no que tange à fala mas também ao gesto e outras habilidades físicas. Assim sendo, Plauto enriquece o próprio espetáculo ao sugerir a associação da experiência do profissional da cena mambembe às estruturas do texto cômico clássico. Pode-se supor, então, um enriquecimento dos conhecimentos tácitos do encenador no sentido da associação dos movimentos em grupo sobre o palco com o desempenho individual do intérprete; nesse caminho, a vivacidade de interpretação e a contracenação dos atores ampliam-se como fontes da construção cênica. A permissão concedida por Plauto provocou o total desaparecimento da dramaturgia clássica no teatro romano. Aos poucos, o mimo e a pantomina roubaram o lugar da comédia conforme descreve Moussinac (1957, p. 79):

É certo que, desde o fim da República, o êxito popular pertencia aos mimos. A corrupção da nobreza e dos cavaleiros acelerava uma decadência que se foi

acentuando até ao momento em que, já não subsistindo nada do que Plauto, Cecílio e Terêncio representam, a pantomima acabou por açambarcar todo o interesse do povo latino.

O “primeiro ator” e também diretor dos mimos chamava-se *archimimus*. A ele competia a supervisão e o encaminhamento da peça. A fama de tais artistas era tamanha que Favor, um arquimimo de prestígio, ousou fazer piadas sobre a usura do Imperador Vespasiano durante o funeral do próprio governante (BERTHOLD, 2001, p. 163). O deboche, a crueldade, a ousadia, as obscenidades, os excessos tomaram conta das apresentações e, ao serem enaltecidos pelo gosto dos romanos, acabaram por determinar uma modificação total da cena, assim descrita por Robert Pignarre (1979, p. 44-45):

Faziam-se apostas nas corridas de cavalos; e os pugilatos, os combates de gladiadores, as batalhas navais em miniatura, realizadas dentro dos anfiteatros, e todos os festejos, onde, quase sempre se derramava sangue humano, eram tomados como uma espécie de droga, cuja dose se tornava indispensável aumentar em virtude do hábito. Tais espetáculos haviam começado, em fins da República, com verdadeiros deboches de *mise-en-scène*: depressa, porém, o povo exigiu que sangue verdadeiro corresse e mortes autênticas se dessem. E tão bestial realismo destruiu por completo a virtuosa purificação que é a ficção, humilhando assim a Arte.

Um dos alvos prediletos desse “bestial realismo”, os cristãos sofreram inúmeros insultos no mimo. Com a ascensão da Igreja na Europa, o teatro fica banido dos palcos construídos e das apresentações oficiais em retaliação a todo o escárnio e toda a falta de respeito típicos dos espetáculos latinos. Chega-se a supor que a atividade tenha sido totalmente esquecida. John Gassner (1974, p. 157) delimita o teatro como “trancado a sete chaves” do séc. V ao séc. X e indica que a “Igreja conseguiu suplantar por completo o templo de Dionisos”. No entanto, é preciso notar a permanência da atividade teatral durante toda a Idade Média. Trabalhos como o de Mikhail Bakhtin (1987) permitem o reconhecimento de intensa produção artística popular no período. Carlo Ginzburg (1987, p. 21), ao comentar os estudos de Bakhtin, sustenta que

[...] os protagonistas da cultura popular que ele tentou descrever – camponeses, artesãos – nos falamos quase só através das palavras de Rabelais. É justamente a riqueza das perspectivas de pesquisa indicadas por Bakhtin que nos faz desejar, ao contrário, uma sondagem direta, sem intermediários, do mundo popular. Porém, pelos motivos já levantados, substituir uma estratégia de pesquisa indireta por outra direta, neste tipo de trabalho, é por demais difícil.

O próprio Gassner (1974, p. 158) termina por reconhecer a permanência da arte cênica da rua, a arte do “vagamundo”; porém, a falta de documentação direta, conforme indicada por



Ginzburg, incentivou a percepção de um hiato na produção teatral. No caso desta tese, não desprezo a tradição do teatro de rua, haja vista a importância da relação mestre-aprendiz para a iniciação do diretor de teatro. Porém, no momento, gostaria de atentar para a utilização das encenações na Idade Média como veículo de uma ideologia.

Paradoxalmente, é no seio da própria Igreja que o teatro toma força em ambientes fechados. Os clérigos medievais, a exemplo de seus mais longínquos antecessores religiosos, também vão perceber o poder da cena dentro da liturgia. Sim, uma das principais habilidades do diretor teatral, a observação da cena, consolida-se por anseios nada nobres: a intenção de produzir no público um senso comum ao serviço de ideologias dominantes. Afinal, a reconstituição teatral dos eventos relacionados à vida de Cristo transforma os fiéis em testemunhas desses fatos, ao contrário de simples ouvintes de uma intrincada e quase ininteligível narrativa; conforme descreve Gassner (1974, p. 159-160):

Mas o drama cristão surgiu inevitavelmente como resposta ao problema prático de levar a religião ao um povo iletrado, incapaz de entender os responsos latinos e a Bíblia latina de São Jerônimo.

Os sacerdotes começaram a empregar quadros vivos [...] e acrescentaram pantomimas simbólicas quando solenemente baixavam o crucifixo na Sexta-Feira Santa, escondiam-no sob o altar e depois o erguiam com o júbilo apropriado do Dia de Páscoa. [...] os espetáculos se tornaram cada vez mais elaborados e as representações dramáticas começaram a ganhar diálogos salmodiados precedidos e seguidos por grandes hinos latinos [...] Assim, a transposição visual dos Evangelhos, que começara nas artes plásticas (na escultura, na pintura e nos vitrais) atingiu seu clímax no drama.

A encenação como forma de catequese atingiu significativa complexidade, demonstrando até uma exuberância de artifícios bastante semelhante à dos palcos gregos e romanos, inclusive com demonstrações de flagelamentos, de nudez, de efeitos de maquinaria e de castigos diversos<sup>11</sup>. Além disso, a participação dos atores de rua aumenta consideravelmente em função da necessidade da representação de demônios, pestes e semelhantes, os quais não deveriam ter um padre como intérprete e exigiam uma expressão corporal singular.

---

<sup>11</sup> Paralelamente, a influência greco-romana aparece também através da obra de autores pontuais. Como no caso da freira beneditina Hrothsivith com os seus textos baseados em Plauto e Terêncio, escritos para serem lidos ou representados no próprio claustro. Entretanto, no raciocínio aqui apresentado, iremos privilegiar o registro de montagens teatrais.

Dos registros mais significativos sobre a atividade do diretor nessa época, Helen Krich Chinoy descreve o ofício do *maître de jeu*<sup>12</sup>. A autora chama a atenção para o fato de esse arcaico encenador possuir o livro da peça e conduzir com a sua batuta a construção do espetáculo, numa atitude profissional à imagem das palavras de Jacques Coupeau: “como um músico lê as notas e canta corretamente à primeira vista”. Tal conhecimento teatral implicava numa tão grande riqueza de procedimentos específicos que Firmin Gémier sugeriu o nome *Le livre de conduite du régisseur*<sup>13</sup> para os registros do ano de 1501 encontrados pelo Prof. Gustave Cohen sobre a “Paixão de Mons” (COLE e CHINOY, 1963, p. 6)<sup>14</sup>.

Discípulo de Gémier, Gaston Baty (*apud* CHRISTOUT, 1987, p. 75) fez questão de caracterizar a figura do diretor como intrínseca ao teatro e, por isso, presente desde os seus primórdios. Tal constatação apóia a perspectiva até aqui sustentada por esta tese sobre a evolução das artes cênicas:

O que é o diretor de teatro?

Sua função é tão antiga quanto o próprio teatro. Na distância das eras, ao fundo de um santuário egípcio, um padre fazia evoluir os recitantes que configuravam a família divina de Osiris, ao mesmo tempo em que os chorosos se lamentavam ao redor de Isis e os cantores comentavam a ação. Já era um diretor de teatro. Mil anos mais tarde, quando Ésquilo alarga a mesa primitiva sobre a qual fora alçado Tespis, para ali fazer subir um segundo ator, quando ele erige as portas do *logeion* para as suas entradas, a cabana da *skéné* para as suas trocas de figurinos, e desobstrui a “orquestra” para as evoluções do coro, é um diretor de teatro. Os livros de conduta dos mistérios, as pequenas iluminuras de manuscritos que nos fazem conhecer o mestre de jogo, que, com o seu *rollet* e a sua batuta à mão, circulava de uma ponta à outra do parlatório no qual ele havia disposto os alçapões, supervisionava os atores que ele havia instruído, velava pelas máquinas que ele havia preparado; o mestre de jogo é o diretor de teatro<sup>15</sup>.

<sup>12</sup> No original, Helen K. Chinoy não traduz para o inglês o termo *maître de jeu* (mestre de jogo).

<sup>13</sup> Novamente, na referência a autora não faz a tradução. Em português: “O livro de conduta do diretor”.

<sup>14</sup> Curiosamente, esse “livro de conduta” pode ser também considerado o primeiro exemplar de um “caderno de direção” conforme as indicações dos manuais de direção teatral norte-americanos; percepção essa corroborada por Jamil Dias Pereira (1998, v.2, p.30).

<sup>15</sup> Tradução do doutorando. No original: “Qu’est-ce que le metteur en scène?

Sa fonction est aussi ancienne que le théâtre lui-même. Dans le lointain des âges, au fond d’un sanctuaire égyptien, un prêtre faisait évoluer les récitants qui figuraient la famille divine d’Osiris, tandis que les pleureuses se lamentaient autour d’Isis et que des chanteurs commentaient l’action. C’était déjà un metteur en scène. Mille ans plus tard, lorsque Eschyle élargit la table primitive sur laquelle était juché Thespis, pour y faire monter un second acteur, lorsqu’il dresse les portes du *logeion* pour leurs entrées, la baraque de la *skéné* pour leurs changements de costumes, et déblaie l’orchestre pour les évolutions du chœur, c’est un metteur en scène. Les livres de conduite des mystères, les miniatures des manuscrits nous font connaître le maître du jeu, qui, son *rollet* e son bâton à la main, circulait d’un bout à l’autre du parloir dont il avait disposé les échafauds, surveillait les acteurs qu’il avait instruits, veillait au fonctionnement des machines qu’il avait préparées; le maître du jeu c’est le metteur en scène”.

Notadamente, o percurso entre o sacerdote-diretor egípcio e o *maître de jeu* medieval consolidou uma atividade profissional agregando ao seu perfil a exigência de treinamento em atividades peculiares e de conhecimento dos recursos da cena<sup>16</sup>. A formação do “operário diretor de teatro” requeria a capacidade de geração dos efeitos espetaculares corretos. Utilizo o termo operário propositadamente para destacar a função nada artística desses remotos trabalhadores. A construção cênica não era encarada como resultado da criatividade poética do diretor pois ela seguia parâmetros de montagem diretamente relacionados a momentos culminantes sugeridos pelo texto. Os domínios da arte na cena eram totalmente restritos à “palavra” expressa pelo ator e escrita pelo poeta. Somente a partir do século XX, quando, a exemplo de Baty, examinam-se as inovações de Ésquilo para os movimentos do coro sobre o palco e a inventividade dos diretores de cena medievais para os seus artifícios nas “mansões”<sup>17</sup> é que se percebe ter havido verve artística no arranjo da representação em paralelo ao âmbito estritamente literário. Assim sendo, é preciso evidenciar a separação ocorrida ao longo do desenvolvimento do teatro ocidental: apenas o que dizia respeito à “palavra”, ao “texto”, era arte; já o que dizia respeito à cena, à movimentação dos atores, aos efeitos de maquinaria, era técnica. Logo, o *didascalus* do coro grego, o *dominus gregis* romano e o *maître de jeu* das produções medievais não eram artistas, eram técnicos.

Como um corolário da constatação anterior, aponto a seguinte relação: quando o diretor era também o escritor da peça, potencializava-se a contaminação da criatividade artística na montagem teatral. Isto é, se aquele que engendra as palavras também organiza o que acontece sobre o palco, maiores são as possibilidades de inovação do espetáculo. Nesse sentido, Sófocles revolucionou a cena grega com uma marcação para três atores a partir da necessidade de uma nova estrutura dialógica em sua dramaturgia, a qual gerou a aparição desse terceiro personagem. O próprio Ésquilo já havia experimentado novos recursos cênicos através da fragmentação do coro em doze pequenos personagens com réplicas individuais em *Agamenom*, na cena do assassinato no Palácio. Muitíssimo mais tarde, o clérigo Renward Cysat, como mestre de jogo no Mercado de Vinhos da cidade de Lucerna, apresentou inovações com o seu “auto da Paixão” à medida em que a história contada, a trama

<sup>16</sup> Cabe mencionar, para o período até então estudado, o impressionante desenvolvimento dos cenários e da maquinaria teatral. Vitruvius, com o seu tratado “Da Arquitetura”, informa-nos sobre as intrincadas estruturas cenográficas desde os gregos até os romanos. Guindastes para sobrevãos, alçapões, painéis móveis são exemplos da evolução alcançada.

<sup>17</sup> As “mansões” eram palcos construídos em madeira onde se apresentavam as cenas nos dramas litúrgicos medievais. Na apresentação, várias dessas “mansões” eram dispostas com cenas sucessivas e os espectadores seguiam de uma à outra para acompanhar a história contada.

produzida, exigia novos efeitos sobre a platéia. Portanto, os dramas litúrgicos orientavam a inventividade cênica à medida em que as suas narrações tornavam-se mais fantásticas.

Retornando a *Baty* (*apud* CHRISTOUT, 1987, p. 75):

Enfim, é preciso reconhecer que os dois maiores gênios que dominam a história do teatro, Shakespeare e Molière, não são puros intelectuais, mas verdadeiramente encenadores que, ao lado do seu ofício principal e em função dele, escreveram peças para as suas casas e papéis para os comediantes, sem perder de vista os recursos dos seus palcos<sup>18</sup>.

Shakespeare e Molière aparecem como exemplos máximos do trânsito entre a criatividade poética do texto e a composição plástica da cena.

Primeiramente, precisa-se notar que o gênio criativo de Shakespeare está ligado à sua capacidade como dramaturgo, e também como comerciante. Afinal, conforme já mencionado no primeiro capítulo, no mercado teatral elisabetano havia acirrada concorrência. O autor inglês veicula o intercâmbio entre texto e cena construída paradoxalmente estimulado por limitações físicas. O palco não é fruto da inventividade dos escritores e diretores, mas resultado da adaptação das “mansões” dos dramas litúrgicos medievais ingleses. Uma dessas “mansões” passou a ser o local único do espetáculo, destinando-se espaço para a platéia acomodar-se sentada e em pé. Esse ambiente restringia notoriamente as movimentações cênicas à revelia do diretor. Por mais que Shakespeare ousasse em sua concepção dramaturgica, a concretização de suas histórias devia respeitar as possibilidades expressivas dentro do espaço teatral elisabetano: um balcão para os músicos, uma varanda sobre o palco e um proscênio em avanço para o meio da platéia. Constata-se, então, a organização da cena evoluindo par a par com as restrições espaciais. Romper impedimentos de espaço não era o objetivo do diretor. No entanto, ele rompia inadvertidamente. A naturalidade com que a montagem tomava conta de todo o ambiente alimenta conceitos de teatralidade contemporâneos. Novamente, essa originalidade só é percebida como inovação teatral pelos homens de teatro a partir do século XX. Para a época, era apenas uma resposta imediata e prática para os arroubos criativos do dramaturgo.

---

<sup>18</sup> Tradução do doutorando. No original: “Enfin, il faut bien reconnaître que les deux plus grands génies qui dominent l’histoire du théâtre, Shakespeare et Molière, ne sont pas de purs intellectuels, mais vraiment des metteurs en scène qui, à côté de leur métier principal et en fonction de lui, ont écrit de pièces pour leurs maisons et des rôles pour les comédiens, sans perdre de vue les ressources de leurs plateaux”.

Em paralelo aos desafios espaciais, não se pode esquecer que, desde as tragédias clássicas, a qualidade da elocução era objeto de atenção especial por parte do diretor/ator. A capacidade de expressão através da palavra foi instrumento valorizado em todas essas sociedades. Aristóteles destinou parte de sua *Poética* para a melopéia identificando e classificando diferentes métricas. Dentre essas, o pentâmetro jâmbico permaneceu ao longo dos séculos e configurou-se como a mais utilizada no teatro elisabetano. Shakespeare indicava entonações e estados de alma através da construção de sua versificação. E, além disso, as mudanças da prosa para o verso e vice-versa no decorrer de uma peça também visavam enriquecer a capacidade expressiva dos intérpretes. Sobre essa capacidade, Molière debruçava-se com especial interesse. A sua valorização do jogo do ator cresce influenciada pelo impacto das apresentações da *Commedia dell'Arte*. Em acréscimo, ele não via diferença entre texto e cena construída; afinal, essa última fazia parte do primeiro intrinsecamente. Essa idéia permeia toda a história do teatro até então: não há uma divisão objetiva entre montagem e texto; mas a tarefa de montar é subjacente à “arte” de escrever.

Portanto, por volta do século XVII, a função do diretor era composta por apenas duas habilidades: a) saber ensinar/mostrar ao ator a forma de representar o texto; b) saber construir sobre o palco a composição visual do texto.

Considerando o primado da palavra como elemento central da criação artística em teatro e, por conseguinte, como força motriz e restritiva para o trabalho do diretor, deve-se encarar a primeira habilidade como um conhecimento compartilhado com o intérprete. Essa partilha acontecia na justa medida em que o encenador também atuava ou escrevia. Com o tempo, o domínio da elocução tornou-se cada vez mais um conhecimento do âmbito estrito do ator. Tal exclusividade gerou as grandes estrelas e divas do século XIX e consolidou os estudos de retórica e oratória como principais disciplinas da formação em interpretação nos conservatórios europeus criados a partir do século XVIII. Como ilustração de apuro técnico vocal, prepondera o trabalho de Sarah Bernhardt, cuja perfeição de construção da melopéia em suas atuações concedeu à atriz admiração mundial e inspirou Arthur Gold e Robert Fizdale (1994) a creditarem-lhe o adjetivo “Divina” no título do livro sobre a sua vida.

Em relação à expressão corporal, esse campo sempre encontrou eco no teatro de rua, popular, mambembe; local onde as funções da direção eram acumuladas pelo primeiro-ator como sub-atividade de sua principal arte: representar papéis. A expansão do corpo do intérprete era incorporada à organização da cena nas companhias desde que os “Principais” permanecessem aprimorando as suas técnicas de interpretação. Sobre os procedimentos de direção de Molière, o texto “Improviso de Versalhes” dá pistas. Apresentada perante o Rei em 14 de outubro de 1663, a peça traz descrições do autor sobre os personagens ao entregar os papéis para os atores. Além disso, a situação de ensaio apresentada é constantemente cortada por Molière para que ele explique entonações e reforços nas palavras, e gestos a serem utilizados.

A segunda habilidade citada englobava a composição da movimentação no palco e a elaboração dos elementos de cena, incluindo-se aí painéis e maquinaria. Com o Renascimento, fortalece-se a atenção para questões puramente plásticas do espetáculo. Helen Krich Chinoy, no artigo *The emergence of the director*, aponta a gênese da encenação contemporânea justamente na Renascença com a aparição do palco pictórico. A descoberta da perspectiva como técnica de pintura permitiu ao encenador construir a ambientação e criar ilusão no espetáculo (COLE e CHINOY, 1963, p. 14). No entanto, os recursos cenográficos engessam o tratamento do palco e as convenções teatrais ditam regras de movimentação.

### 3.2 O DIRETOR COMO ARTISTA

Em geral, o diretor chega ao século XIX praticamente sem nenhuma tarefa criativa. Aquele organizador, outrora responsável pela sustentação de uma ideologia, passou a perpetuar cânones de construção da cena considerados os mais apropriados e inteligíveis. Tais regras sobrevivem até mesmo no início do século passado e podem ser ainda identificadas em manuais de direção como os de Otávio Rangel (1949, 1954) e de Paulo de Magalhães (1958). Nesse último, encontra-se a seguinte explicação:

É sempre útil mas não imprescindível, como julgam alguns Ensaíadores, uma Primeira LEITURA de conjunto da peça pelos Artistas, antes do ensaio de MARCAÇÃO. É útil porque os intérpretes, à tal leitura, podem formar idéia de conjunto do original a ser ancinado mas, psicologicamente, muita vez, é prejudicial tal Leitura conjunta, porque, certos Artistas vendo seus “papéis” diminutos e fracos em relação a outros, desinteressam-se e produzem menos nos ensaios subseqüentes, prejudicando um “papel” que, apesar de pequeno, pode ser influente na ação geral do espetáculo.

Uso sempre o processo direto de “MARCAR”, logo no primeiro Ensaio, os movimentos cênicos dos intérpretes. Ganha-se tempo e as próprias MARCAS indúzem e facilitam o decorar do “papel”. Quanto mais traquejado é o Artista mais prefere “MARCAR”, inicialmente, o seu “papel”.

“MARCAR” uma peça é “esquematizar” todos e cada qual dos movimentos que o Artista deve realizar em cena. (MAGALHÃES, 1958, p. 16-17) (caixa alta e aspas do autor) (grifo do doutorando)<sup>19</sup>.

Na contramão dessa condição de repetidor de expedientes consagrados e subalterno das estrelas do palco, apareceu George II, o Duque de Saxe-Meiningen. Quando, em 1º de maio de 1874, a sua desconhecida companhia apresentou-se em Berlim, as perspectivas inovadoras do seu trabalho chamaram a atenção da classe teatral. Na descrição de Louis Catron (1989, p. 16):

A maior contribuição do duque foi a integração do texto com todas as artes teatrais, incluindo os efeitos cênicos, figurinos e intérpretes. O “star system” desintegrou-se sob o seu altamente disciplinado regime; seus atores poderiam representar um papel principal numa produção e uma figuração na próxima. Para ajudar o trabalho dos intérpretes com as influências do ambiente da peça, o duque insistia que todos os ensaios acontecessem no cenário completo, uma prática que muitos diretores de hoje gostariam de poder alcançar<sup>20</sup>.

George II foi o primeiro a trabalhar no sentido da encenação moderna, perseguindo uma unidade artística em sua obra. Os seus espetáculos tiveram enorme repercussão em toda Europa e suas turnês foram assistidas por vários dos encenadores responsáveis pela revolução do teatro na virada dos séc. XIX e XX. Complementando as considerações apresentadas no primeiro capítulo desta tese<sup>21</sup>, observo que o Duque foi o primeiro a colocar o povo na obra de Shakespeare através de meticulosas cenas de multidão, o que veio a influenciar toda uma

<sup>19</sup> Acredito que houve erro de tipografia para o termo grifado “ancinado”. Imagino que o termo correto seria “encinado”.

<sup>20</sup> Tradução do doutorando. No original: “The duke’s major contribution was his integration of the playscript with all the theatrical arts, including scenic effects, costumes, and performers. The star system disintegrated under his highly disciplined regime; his actors would play a leading role in one production and a walk-on in the next. To help the performers work within the influences of the play’s environment, the duke insisted that all rehearsals take place on the completed set, a practice many directors today wish they could achieve”.

<sup>21</sup> Cf. p. 15-16 desta tese.

produção artística voltada às questões do proletariado. Curiosamente, é um nobre que primeiro aponta para tais discussões.

Na França, André Antoine aparece definindo a corrente naturalista em teatro. Para tanto, foi crucial a sua capacidade de assinar um espetáculo mas igualmente, conforme ressalta Roubine (1998, p. 23-24), “de sistematizar as suas concepções” e “teorizar a arte da encenação”. Nesse sentido, também surgem as pesquisas de Stanislavski.

Ainda nas palavras de Roubine (1998, p. 26):

O que Antoine e Stanislavski exigem de seus atores, essa difícil conquista de uma verdade singular contra uma verdade geral, essa luta pela autenticidade, ainda que desconcertante, e contra o estereótipo, ainda que expressivo, caracteriza bem o combate, sempre reiniciado, do encenador do nosso século. É o próprio signo do modernismo.

Os diretores modernos percorreram caminhos artísticos que reagiam a séculos de cultivo da independência entre as variadas criações dentro do evento teatral. Por vezes, se atribuía a glória de artista ao ator, por vezes ao escritor, e, quiçá, ao cenógrafo; sendo que o resto, nele incluído o diretor, era tratado como um artesanato menor. Essa rotina de “estrelas” isoladas foi quebrada com o surgimento desse diretor-artista ao final do século XIX. O caráter mais radical dessa mudança foi tirar, pela primeira vez, uma figura da sombra dos bastidores para concentrar competências em seu ofício, as quais decidem sobre todos os aspectos da montagem.

Quase simultaneamente, correntes divergentes em relação a Antoine e a Stanislavski apareceram. Adolphe Appia (*apud* DUSIGNE, 2002, p. 22-23) tem especial atenção sobre a plasticidade da luz em cena. No texto “Como reformar nossa encenação”<sup>22</sup> de 1904, ele determina que “As duas condições primordiais de uma presença artística do corpo humano sobre a cena seriam então: uma luz que valorize a sua plasticidade e uma conformação plástica do cenário que valorize as suas atitudes e os seus movimentos”<sup>23</sup>. Appia aponta para uma outra construção da cena baseada em luz, sombras e volumes simples permitindo evoluções mais plásticas do ator.

---

<sup>22</sup> Tradução do doutorando. No original: “Comment réformer notre mise en scène”

<sup>23</sup> Tradução do doutorando. No original: “Les deux conditions primordiales d’une présence artistique du corps humain sur la scène seraient donc : une lumière qui mette en valeur sa plasticité, et une conformation plastique du décor qui mette en valeur ses attitudes et ses mouvements”.



Quanto a essas manifestações do encenador como artista, Roubine (2003, p. 139) percebe que “A grande novidade do século XX [...] é que as teorias elaboradas pelos intelectuais e dramaturgos vão, se não desaparecer, pelo menos se ofuscar em benefício das dos praticantes do teatro”. Para captar o espírito da convulsão existente nas artes cênicas ao início do século XX, utilizo o questionamento e a constatação de Nicolas Evréinoff (1930, p. 140):

Que espécie de teatro deveríamos ter? Onde reside a verdade teatral? [...]

A diversidade anarquista das respostas que nós recebemos dos maiores encenadores é a melhor e a mais eloqüente prova de que as verdadeiras fundações de nosso teatro estão profundamente abaladas. Nossos chefes não sabem onde nos levar porque perderam o caminho<sup>24</sup>.

A emancipação da encenação e seu desdobramento criaram um quadro que expôs os profissionais de artes cênicas a uma enorme multiplicidade de incursões estéticas, cada qual com as suas peculiaridades. Novas formas dramáticas tomaram os palcos impulsionadas pela rejeição da cena mimética e pela busca de outras vias de comunicação com a platéia. Ao observar essa pluralidade à luz das recentes teorias do teatro, Marvin Carlson (1997, p. 441) indica uma possível perspectiva analítica:

Como vimos, um ponto constante de debate na moderna teoria do teatro tem sido indagar se este deve ser visto primariamente como fenômeno social engajado ou como artefato estético politicamente neutro. Com efeito, uma quantidade significativa do discurso teórico contemporâneo ainda pode ser orientada segundo os termos dessa oposição.

Há uma relação direta dos termos conceituados acima com dois aspectos essenciais da direção teatral. O primeiro alia-se ao tão primitivo impulso de dominar a cena em favor de uma ideologia a ser disseminada – teatro como fenômeno social engajado – e o segundo evidencia o nascimento do encenador como artista questionador dos próprios rumos de sua arte – teatro como artefato estético politicamente neutro.

Seja como fenômeno social engajado ou artefato estético politicamente neutro, o teatro passou a discutir a sua função e a sua inserção na sociedade. Bernard Dort

---

<sup>24</sup> Tradução do doutorando. No original: “Quelle espèce de théâtre devrions-nous avoir? Où réside la vérité théâtrale? [...]

La diversité anarchique des réponses que nous recevons de nos plus grands metteurs en scène est la meilleure et la plus éloquente preuve de ce que les véritables fondations de notre théâtre sont profondément ébranlées. Nos chefs ne savent où nous mener, car ils ont perdu le chemin”.

(1989) reconhece o encenador como a figura determinante para a consolidação do evento teatral como obra artística homogênea, autônoma e em constante debate sobre os seus próprios mecanismos inventivos. Jean-François Dusigne (2002, p. 6) observa que

Querer integrar o teatro dentro da paisagem das artes não visa mais somente satisfazer uma pretensão esteta mas responder a um desejo real de afirmar uma autonomia do espetáculo na condição de arte. Assim, o teatro pode sobreviver ao século XX e mesmo pensar em se situar na ponta da evolução moderna<sup>25</sup>.

Todas as idéias reforçam a constatação do encenador como aquele que concebe anteriormente a montagem para que se possa firmar a posição do teatro como uma atividade artística singularizada e para que se consiga causar uma interferência nos próprios meios criativos teatrais, obrigando-se a uma continuada reinvenção.

Em meio a esse panorama, o próprio texto da peça teatral passa a ter outro valor. No que tange à percepção global do espetáculo contemporâneo, Robert Wills (1976, p. 5) nivela todos os componentes da apresentação:

O texto, um material cru que provê uma base para a representação, agora toma parte junto com o intérprete e a platéia num espaço determinado visando criar uma experiência integral para todos dentro da área de atuação. Às vezes, toda a “peça” não pode ser transcrita porque como o teatro começa a assumir sua linguagem própria ele alarga conceitos de comunicação para abranger formas não-linguísticas e não-verbais de procedimentos visuais e vocais<sup>26</sup>.

Ao utilizar a percepção de Wills não pretendo indicar um juízo de valor. Mas preciso ressaltar essa relativização da importância do texto teatral na encenação contemporânea. As palavras aparecem apenas como mais um dos elementos com os quais o encenador trabalha a fim de compor a sua obra artística.

Gerd Bornheim (1994, p. 277) também contempla uma reavaliação dessa contribuição nas artes cênicas:

---

<sup>25</sup> Tradução do doutorando. No original: “Vouloir intégrer le théâtre dans le paysage des arts ne vise plus seulement à satisfaire une prétention esthète mais répond à un réel besoin d’affirmer une autonomie du spectacle en tant qu’art. Ainsi le théâtre peut survivre au XXe siècle et même envisager de se situer à la pointe de l’évolution moderne”.

<sup>26</sup> Tradução do doutorando. No original: “The text, a raw material which provides one basis for performance, now joins with the performer and the audience in a designated space to create a total experience for everyone in the area of the activity. Sometimes the complete “play” cannot even be written down, because as the theatre began to assume its own language it stretched concepts of communication to include non-linguistic and non-verbal forms of visual and vocal behavior”.

Ruggero Jacobbi, um dos mais brilhantes teóricos do teatro que já trabalhou entre nós, em suas aulas, familiarizou os ouvintes com uma distinção em tudo pertinente. Existem, ensinava ele, duas poéticas diferentes que permitem o acesso ao entendimento dos espetáculos de nosso tempo. De um lado, estão as poéticas do espetáculo condicionado, e de outro, as poéticas do espetáculo absoluto. O elemento condicionador da primeira é o texto.

Problematizando a distinção de Ruggero Jacobbi, o autor averigua o nivelamento da peça escrita com todos os outros elementos da cena e os novos requisitos da situação atual do teatro. Por fim, Bornheim conclui:

O que está se verificando é que aquelas duas poéticas já não funcionam mais como critérios últimos a partir dos quais se estabelece a invenção do teatro. Elas bem podem continuar oferecendo os seus resultados – a opção cabe aos diretores de cena. Mas, em qualquer caso, o critério definitivo estará sempre na invenção do novo. A questão em nosso tempo coloca-se de modo tão radical que não existe mais estética normativa, esse tipo de estética que vive das concessões à mesmice do mesmo. É que já não basta legitimar um espetáculo pela simples escolha de um tema adaptável a convenções anteriores. O teatro deve compor também a estética do tema, tal a radicalidade da exigência de criação do novo. É como se cada obra de arte devesse inventar a sua estética exclusiva. O preço que se paga para sustentar tal situação pode ser alto: a extravagância, o jogo inútil, o desperdício – ou a esterilidade da repetição do mesmo. (1994, p. 284) (grifo do doutorando)

A partir do advento da luz elétrica, a personagem mais revolucionária do teatro segundo Jean Jacques Roubine (1998, p. 23), o ambiente onde se desenrola o evento teatral emancipou-se no sentido da invenção do novo. No caminho dessa inovação, o diretor situa-se hoje perante uma enormidade de artifícios dentre os quais ele deve selecionar e organizar aqueles pertinentes; ver aquilo que tem o efeito desejado. Ao temer a esterilidade da repetição do mesmo, ele se coloca à mercê de extravagâncias, jogos inúteis e desperdícios. Como o sacerdote egípcio, ele ainda precisa perceber o que funciona. Como o *didascalus* grego, ele permanece obrigado a guiar um grupo para a cena. Como o *maître de jeu* medieval, ele mantém a vontade de dominar mecanismos sobre o palco. Mas não há cânone obrigatório a ser seguido, nem ideologia a ser disseminada. Caso o encenador aceite o texto como condicionante de sua obra, a exemplo de uma das poéticas definidas por Jacobbi, ele tem a compreensão desse elemento escrito como obrigação básica a partir da qual nascerão as suas inspirações. Caso contrário, experimentará a perigosa e decisiva liberdade apontada por Bornheim.

Milhares de anos distanciam o ímpeto primevo e a eclosão da natureza artístico-criativa do diretor. Por todo esse tempo, o evento teatral foi o resultado da junção de

desempenhos artísticos independentes. Fruto de heterogêneas tendências, floresceu um novo ofício teatral a partir de uma velha prática teatral.

Hoje, o outrora artesão organizador da cena precisa assumir a sua condição de artista criador; porém, sem necessariamente erradicar todo o rigor típico de uma atividade artesanal. A natureza artística do diretor nasce por vezes dissimulada por vezes autoritariamente num campo delicado e instável, como na descrição de Jamil Dias Pereira (1998, p. iii):

Ao contrário das rotinas mecanicamente repetidas de outros tempos, a encenação moderna [...] envolve padrões, estilos e procedimentos infinitamente variáveis, que o artista utiliza ou descobre de acordo com o conhecimento e a experiência mais ou menos aprofundados que tem de sua profissão, de acordo com as características de sua personalidade e de seus objetivos, com a qualidade de seu talento e a amplidão de sua cultura. Tudo isso com a finalidade de não apenas atualizar a escrita dramática, e sim de articular a sua concepção do espetáculo, isto é, a escrita cênica – para usar uma distinção consagrada por Roger Planchon.

#### 4 A MINHA OPÇÃO ESTÉTICO-PEDAGÓGICA

A diferenciação de modelos elaborada no primeiro capítulo desta pesquisa<sup>1</sup> e a complexidade do ofício do diretor de teatro constatada no terceiro capítulo<sup>2</sup> dimensionam a amplitude do processo de amadurecimento necessário a esse artista nos dias atuais. É preciso reconhecer o caráter generalista dessa formação. Cada profissional que alcança proeminência na área acumula em seu currículo um agrupamento de elementos oriundos das mais variadas experiências, opiniões, afinidades, práticas e etc. Entre grandes encenadores encontram-se ex-médicos, ex-engenheiros, ex-administradores, ex-advogados e ainda pessoas sem estudos concluídos e sem diploma universitário. Em verdade, a um único diretor renomado corresponde uma formação teatral igualmente exclusiva. Mesmo no esforço de formação plena observado nos Estados Unidos, os professores confirmam a opção por uma dentre diferentes formas de tratar essa iniciação. Novamente, recorro a Alexander Dean (1941, p. vii) quando enfatiza:

Porque há pouco consenso entre escolas e professores de teatro sobre o que pode ser pensado e como isso pode ser pensado, e porque profissionais de teatro usualmente rejeitam que o ensino de teatro é uma possibilidade, críticas a esses métodos e a essa abordagem devem ser esperadas<sup>3</sup>.

Por isso, ao tomar consciência das dimensões desse processo de aprendizagem, assumo a condição de pesquisador dedicado à investigação de um possível e discutível caminho de iniciação para alunos-diretores.

A perspectiva crítica levantada até o momento encaminha o escrutínio de minha experiência docente para indicar alguns princípios práticos de ensino, sem perder de vista a realidade brasileira da criação em artes cênicas, mais especialmente as minhas atuais condições de trabalho.

---

<sup>1</sup> Dois modelos históricos do ensino de teatro: conservatório e universidade

<sup>2</sup> A função do diretor de teatro

<sup>3</sup> Tradução do doutorando. Cf. p. 29 desta tese.

Na coordenação do módulo IV do curso de direção teatral da Escola, tenho me concentrado numa etapa de aprendizado situada entre a assistência de direção e a montagem de trechos curtos de textos dramáticos (5 ou 10 minutos). Para explorar essa fase da preparação do estudante, oriento a elaboração de cenas mudas e curtíssimas (até 3 minutos). Esse exercício de pequenas criações, seguido de minuciosa discussão sobre mínimas alterações das cenas, permite ao estudante aprimorar as suas habilidades na direção de atores e na organização dos volumes sobre o palco. Com isso, eu procuro focalizar aspectos extremamente rudimentares dessas habilidades.

Na presente proposta, acompanho o aluno na construção de cenas muito simples que permitam uma análise profunda da expressividade de cada movimento do ator e de cada detalhe do cenário utilizado. Situo esse processo dentro da estética do teatro dramático: o conflito da cena precisa ser nitidamente instaurado para que as conseqüências de sua criação possam servir de objeto de análise por parte da turma.

Para tal percurso pedagógico, eu recorrentemente propunha a cada estudante ligeiras modificações das pequeninas cenas e, posteriormente, cobrava a discussão sobre a capacidade expressiva dos resultados, analisando-os meticulosamente. Procurei constituir um expediente de trabalho a fim de estimular competências do jovem encenador. Esse incentivo leva o aluno a raciocinar sobre variados procedimentos de construção cênica. A partir daí, ele questiona e aperfeiçoa os seus próprios expedientes de montagem em função de suas decisões e pretensões artísticas.

Portanto, quando as turmas solicitavam o ensino de procedimentos de ensaio<sup>4</sup>, eu sempre sugeria que fossem assistentes de diretores do mercado e que procurassem obras com testemunhos ou sugestões práticas de processos de ensaio, como o livro de Viola Spolin (1999), a tese de Celso Nunes (1989) ou a tradução de Bárbara Heliadora para o livro de Henning Nelms (1964). Eu ressaltava que os exercícios executados em minhas aulas eram um meio de despertar a capacidade de adaptação dos procedimentos de outros profissionais às necessidades de novas montagens.

---

<sup>4</sup> Conforme descrito no sub-capítulo *O atual ensino de direção na Escola de Teatro*. Cf. p. 46 desta tese.

Na tentativa de amenizar a dúvida apontada por Hübner – pode-se ensinar direção? – empenho-me em oferecer apenas, e tão somente, uma contribuição crítica sobre a experiência de ensino de um docente novato na área, o qual não se sentia suficientemente tarimbado para assumir plenamente a posição principal na relação “mestre-aprendiz” e, dessa feita, buscou auxílio numa sugestão de ensino estruturado para lidar com as suas próprias deficiências como “mestre”.

#### 4.1 A POSTURA COMO PROFESSOR

Para chegar, finalmente, ao ponto central das minhas ponderações sobre o ensino da direção teatral, considero necessário partir de uma autocrítica sobre todo o meu trajeto como docente.

Bernard Shaw sentenciou: “Aquele que sabe faz, aquele que não sabe ensina”. Não viso, com a citação, apenas incomodar os colegas de profissão. Confesso a minha natural tendência para a provocação em sala de aula – ou mesmo durante ensaios com atores – e a patente influência dessa mania no resgate de tão mordaz afirmativa. Mas o que verdadeiramente me estimula a dar relevo a tamanha afronta é a intenção de extrair um outro sentido sobre a atribuição “daquele que não sabe” para quem ensina.

Aos 32 anos de idade, quando entrei pela primeira vez numa sala de aula para ministrar a disciplina *Direção teatral* reconheci consternadamente a minha condição de “alguém que não sabe”. Não evidencio tal conclusão por falsa modéstia, muito pelo contrário. Faço-o justamente por respeitar a importância da relação “mestre-aprendiz” largamente aplicada na iniciação ao ofício de dirigir. Por isso, constatei ter assumido uma responsabilidade cujos requisitos não eram significativamente preenchidos por minhas credenciais de outrora. Eu não me considerava e não me vejo ainda como um encenador maduro, seguro e experimentado o bastante para assumir a posição principal nessa pedagogia.

Ciente disso, prossegui o meu trabalho em classe e, mesmo de forma aparentemente contraditória, tomei o ponto de vista “daquele que não sabe” para guiar a minha postura nas aulas. Uma vez que me encontrava aplicando procedimentos sistemáticos de ensino, inspirei-me nos conselhos do prof. G. Polya (1978, p. 1) para elaborar um caminho pessoal de acompanhamento da turma:

O estudante deve adquirir tanta experiência pelo trabalho independente quanto lhe for possível. [...]

O melhor [...] é ajudar o estudante com naturalidade. O professor deve colocar-se no lugar do aluno, perceber o ponto de vista deste, procurar compreender o que se passa em sua cabeça e fazer uma pergunta ou indicar um passo que *poderia ter ocorrido ao próprio estudante*. (itálico do autor)

Tal posicionamento exigiu o exercício de pensar “tolamente” sobre os meandros a percorrer durante o processo da aprendizagem dos alunos. Numa análise dessa peculiar evolução, constatei as contribuições da qualidade “tola” ou “ingênua” para a minha prática docente. Ela não me permitiu encarar como óbvios e banais os entraves advindos dos processos de criação e montagem de cenas, escancarando ainda mais os desafios dos estudantes e deste neófito professor: descobrir caminhos didáticos e possíveis conteúdos para serem compartilhados. Acredito, assim, ter trabalhado no sentido da discussão e da multiplicação de vertentes para a formação do diretor, ou ao menos de rumos propícios para um aprendizado. Mesmo ao constatar a pluralidade do teatro contemporâneo, a riqueza estética de sua expressão e a conseqüente diversidade, e até divergência, de percursos criativos, dediquei-me à tarefa de esclarecer didaticamente alguns desses processos.

Cabe, para o momento, um breve memorial acerca dos meandros que me alçaram à posição de professor de direção teatral. Em maio de 2002, prestei dois concursos públicos para a Escola de Teatro da UFBA; um referente ao Departamento de Fundamentos do Teatro e outro ao Departamento de Técnicas de Espetáculo. As matérias em questão eram respectivamente *Interpretação Teatral* e *Direção Teatral*. Assumo ter feito a inscrição para essa última totalmente sem esperanças. Era, de certo, uma tentativa de obter experiência nesse tipo de prova. Logrei aprovação nos dois concursos; porém a minha classificação me levou justamente ao cargo de Professor Assistente em *Direção Teatral*.



Além das aulas a mim atribuídas, ocupei a Chefia do Departamento de Técnicas de Espetáculo, o qual abrigava a totalidade das disciplinas nucleares do currículo antigo do curso de formação de diretores, tais como *Fundamentos do Espetáculo*, *Estrutura e Montagem*, *Metodologia da Encenação*, *Prática de Ensaio I*, *Prática de Ensaio II*, *Direção de Montagem I*, *Direção de Montagem II*, entre outras. Atualmente, essa estrutura foi revisada e opera em módulos nos quais os conteúdos são ministrados por uma equipe de professores que trabalham em conjunto<sup>5</sup>. Se jamais imaginei ser capaz de ensinar a jovens alunos-diretores, muito menos cogitava eu organizar os responsáveis por tal formação. Mas a vida, assim como nosso amado desporto, “é uma caixinha de supresas”; e tão impertinente quanto a anterior licença de linguagem num trabalho acadêmico, sucedeu-se a reviravolta em meu trajeto profissional.

Hoje, desempenho com prazer o labor de contribuir para a formação de novos profissionais da área. À primeira vista, parece estar resolvida a questão do prof. Hübner uma vez que oficialmente são conferidos diplomas de bacharelado em artes cênicas, com habilitação em direção teatral, aos meus alunos. Logo, posso ensinar esse ofício. Porém, não seria assim tão exata a solução.

O motivo pelo qual escolhi o meu objeto de estudo tomou maiores proporções à medida que eu enfrentava as incertezas nascidas desde a primeira vez em que entrei em sala para lecionar numa turma de futuros diretores. Ao longo das aulas, as dúvidas recrudesceram pois fui percebendo outras exigências de conhecimentos conforme a longa lista descrita por Hübner (1979, p. 1) ao enumerar noções de história, domínio de recursos técnicos, habilidades de escritor, intimidade com trâmites de produção, dentre várias outras que culminam no “conhecimento do mundo no qual o diretor vive e trabalha, a consciência dos processos sociais, políticos e morais que têm lugar nesse mundo”. Essa diversificada solicitação é igualmente sublinhada pela afirmativa do prof. Curtis Canfield da Universidade de Yale: “Poucas profissões demandam tanta variedade de talentos em tantos campos distintos” (1963, p. 22)<sup>6</sup>.

---

<sup>5</sup> Conforme explicado no sub-capítulo *O atual ensino de direção na Escola de Teatro*. Cf. p. 44-45 desta tese.

<sup>6</sup> Tradução do doutorando. No original: “Few professions demand such a variety of talents in so many discrete fields”.

Se nenhum curso dá conta da abrangência de tão variados conhecimentos, muito menos as minhas aulas seriam capazes de sanar essa enorme lacuna. Ciente de minhas sérias limitações, recorri à ponderação do próprio prof. Canfield (idem, p. 12): “Talvez, a mais sensível aproximação seja olhar primeiro algumas coisas que o diretor é chamado a fazer, examinar as áreas nas quais espera-se que ele demonstre poder e proficiência”<sup>7</sup>.

A partir de tal ponto de vista, principiei um particular discernimento desse processo de aprendizagem ao identificar duas exigências por vezes coincidentes e por vezes complementares: a necessidade de articulação sensível de vários aspectos artísticos para estabelecer uma concepção de obra como um todo orgânico, e o desafio prático da montagem do espetáculo, diretamente ligado à direção do ator, à construção do universo visual da peça e à organização e marcação da cena.

Já durante o meu primeiro ano na condição de professor, antes da implantação do novo currículo, percebi a evidente demanda dos alunos por abordagens e elucidações mais técnicas dos procedimentos de construção da cena. Dessa forma, testei atividades visando a elaboração de uma organização simples porém minuciosa sobre o palco, com posterior reflexão acerca dos resultados e alterações dessa pequena criação. Por isso, entendo que uma relevante oportunidade de discussão e aprimoramento das habilidades do aluno está situada entre a condição de assistente de direção e a posição de diretor de curtas cenas de peças teatrais. Em virtude de tal compreensão, busquei apoio em referências que pudessem me auxiliar na execução sistemática dessa etapa de ensino.

#### 4.2 A PERSPECTIVA SOBRE A SISTEMATIZAÇÃO NORTE-AMERICANA

Jamil Dias Pereira (1998, v.2, p. 2) é taxativo ao avaliar a bibliografia geral à disposição dos estudantes de direção teatral brasileiros:

[...] há um tipo de obra, extremamente útil, que continua praticamente ausente de nossas prateleiras: o manual de encenação, isto é, o compêndio de técnicas e

---

<sup>7</sup> Tradução do doutorando. Cf. p. 28 desta tese.

procedimentos que podem auxiliar o diretor em seu trabalho de estabelecer o arranjo cênico, ou melhor, a própria estruturação do espetáculo.

Baseado nessa constatação, percebi que, em língua portuguesa, encontra-se extenso número de livros acerca de sugestões para o aperfeiçoamento do trabalho do ator, técnicas de interpretação, construção de personagem, exercícios dramáticos e afins.

A princípio, destaco os estudos de Constantin Stanislavski (1964, 1970, 1972) nos livros: “A preparação do ator”, “A construção da personagem” e “A criação de um papel”. Essas obras definem conceitos que hoje compõem sólidas diretrizes para a formação do intérprete teatral no país.

O trabalho de Eugênio Kusnet (1975), iniciado em São Paulo, repercutiu diretamente nessas orientações, constituindo um referencial prático e histórico para a região sudeste, em especial RJ e SP. Eraldo Pêra Rizzo (2001, p. 99) apresenta o artista como um dedicado professor:

Como diretor, Eugênio Kusnet era um magnífico professor de interpretação. [...] Atravava-se ao ator, a sua paixão, e nesse caso, sua profundidade era abissal. Quando dirigia o ator estava inteiro, atento, firme até a exaustão, incentivando, orientando, chegando ao exagero de detalhes que alguns viam como requinte e outros como implicância.

Em acréscimo, Fernando Peixoto destaca o trajeto do intérprete-professor no prefácio intitulado “O ator e a verdade cênica ou estar ardendo, para inflamar” do livro “Ator e método”:

[...] como professor sua atividade foi febril. Iniciou a muitos nas noções básicas do trabalho do ator como atividade consciente, responsável, criadora, liberta da magia e da inspiração, controlada por um treinamento diário, sistemático. [...] Muitas vezes não foi fácil convencer Kusnet a interpretar um papel: para ele o mais importante eram as aulas e seus alunos. (KUSNET, 1975)<sup>8</sup>

O próprio Eugênio Kusnet (idem) registra ao final da introdução de seu livro que nunca fora aluno de Stanislavski e que tampouco o conheceu pessoalmente. Mas a sua notória dedicação à difusão do “método” no Brasil leva Fernando Peixoto a identificá-lo como “fiel discípulo de Stanislavski” e alguém que “defendeu como suas as teses de seu mestre”.

---

<sup>8</sup> Tanto o “prefácio” quanto a “introdução” do livro mencionado encontram-se numa parte da publicação onde não há números de página.

Na Escola de Teatro da UFBA, também foi largamente utilizado o “método”, conforme se pode acompanhar historicamente através da presença de professores como Charles McGaw e o próprio Eugênio Kusnet, entre outros. Atualmente, sobressai o trabalho do prof. Harildo Déda<sup>9</sup>.

Por outro lado, na própria Escola, verifica-se a busca por inúmeras outras linhas de formação do intérprete no sentido de auxiliar e reforçar um processo consciente de auto-descoberta, de desenvolvimento de disciplina para o trabalho e de autodomínio<sup>10</sup>. As professoras Hebe Alves, Meran Vargens e Jacyan Castilho são exemplos de pesquisadoras que visam a abertura de outros caminhos, rumos e etapas para o aprendizado da profissão.

Como fonte para a diversificação do ensino de interpretação, vários são os autores já traduzidos para o português. Não enfoco nessa pesquisa a identificação pormenorizada de todos esses escritos, mas cumpre-se destacar a importância de Bertolt Brecht (1978), no que tange à consciência política acrescentada ao trabalho do ator e suas implicações sociais; Antonin Artaud (1993, 1995), quanto à instigação do intérprete para além de seus limites físicos, vislumbrando um desempenho ritualístico; Jerzy Grotowski (1971), com o aprimoramento das idéias de Artaud, gerando um treinamento físico apurado para uma interpretação visceral; e Eugênio Barba (1991, 1994, 1996), egresso do Teatro-Laboratório de Grotowski, estabelecendo os parâmetros da Antropologia Teatral.

Além desses, também existem autores nacionais como Augusto Boal (1977, 1979, 1980), com os conceitos do Teatro do Invisível e do Teatro do Oprimido, esse último tendo ampla influência em centros de estudos europeus e norte-americanos; e Maria Clara Machado (1973), precursora da organização de exercícios de improvisação no Brasil, atentando para a importância desse aspecto no trabalho do ator.

---

<sup>9</sup> Harildo Déda é Mestre em Intepretação Teatral pela Universidade de Iowa e ministra aulas na Escola desde os anos 70. Edson Rodrigues, em matéria do Correio da Bahia de 20 de junho de 1995 intitulada *Dignidade e prazer em um homem de teatro*, assim apresenta o professor: “Aos 55 anos de idade, Harildo Déda é hoje um dos referenciais do teatro feito em Salvador. Já realizou mais de 35 peças como ator, outra dezena como diretor e ainda teve participações em TV e cinema”. Continuadamente, Harildo vem formando atores e professores em sólidas bases stanislavskianas.

<sup>10</sup> O próprio Kusnet dialogava com as idéias “brechtianas” conforme Pêra Rizzo indica já no título de seu livro “Ator e estranhamento: Brecht e Stanislavski, segundo Kusnet”.

Já no âmbito de um rigor descritivo na historiografia e na análise dessa formação, encontram-se os trabalhos acadêmicos de Ênio Carvalho (1989) e de Paulo Freitas (1998), esse último discutindo formalmente o percurso de “tornar-se ator” profissional. No caso de Carvalho (*idem*, p. 221-223), são citados aproximadamente 60 livros sobre o intérprete especificamente, sendo a maioria em português.

Observo que não só os autores mencionados contribuíram para a formação do intérprete como também aqueles seguidores que desdobraram esses trabalhos. Inúmeros são os livros – inclusive dissertações e teses, como nas pesquisas do PPGAC – que desenvolvem as idéias “brechtianas”, “artaudianas”, entre outras. Não vou esgotar e aprofundar a descrição de todos os títulos, mas sensibilizar o leitor para a dimensão de sua amplitude. Se, por um lado, tais obras não garantem a estruturação de um aprendizado rígido e sistematizado para o ator, ao menos servem de referência para um trabalho em classe visando objetivos específicos que podem ser distribuídos conforme o plano de ensino do professor. Essas obras permitem ao docente construir o caminho de sua pedagogia.

Entretanto, o campo especialmente dedicado à aprendizagem de direção teatral não dispõe nem de perto da diversidade de títulos em língua portuguesa, traduzidos ou não, conforme a encontrada para o trabalho do ator. Vale ressaltar que todos os livros diretamente relacionados ao intérprete são fonte preciosa para o aprendizado do diretor. Mais uma vez, o método “stanislavskiano” emerge como modelo de análise conforme caracteriza Hübner (1979, p. 2):

O sistema de Stanislavski tem a chave do modo de pensar necessário ao diretor. O sistema das perguntas formuladas de uma certa maneira e dentro de uma ordem determinada constitui o esquema de uma análise aproveitável ao diretor e aos atores. Isso se pode ensinar. É por isso que acho que um conhecimento mais profundo [...] do método Stanislavski é útil, talvez mesmo indispensável a todo jovem estudante da arte de direção.

Maria Knebel (2006, p. 41-53) também atribui ao “sistema” importância crucial para o processo de iniciação em direção teatral principalmente ao tratar da “análise ativa”<sup>11</sup>, último

---

<sup>11</sup> Estrutura de ensaios que combate a passividade e o excesso de racionalidade do ator perante o texto, estimulando-o a jogar em cena desde as primeiras sessões de ensaio com o auxílio de indicações fornecidas pelo diretor. A “análise ativa” é pormenorizadamente descrita no livro “L’analyse-action” de Maria Knebel (2006) e é também mencionada por Kusnet (1975). Inúmeros são os encenadores diretamente influenciados pelo desdobramento dessas idéias, destacando-se Grotowski e Barba na pesquisa das ações físicas.

interesse de trabalho do grande ator e diretor russo, prática essa que depende de um encenador com domínio pleno sobre a aplicação dos conceitos inicialmente estruturados nas pesquisas teatrais de Stanislavski (1964, 1970, 1972).

Porém, o ensino específico da encenação solicita ainda uma base bibliográfica igualmente especializada, com registros de vários outros aspectos tais como: os volumes da cena, a linguagem de marcação, a organização de ensaios, a organicidade da peça teatral e detalhes da produção do espetáculo.

Conforme apresentado no segundo capítulo desta tese, o aluno-diretor da Escola de Teatro é constantemente estimulado a “assinar” as suas montagens. Ele passa pela experiência como assistente e vai diretamente para o levantamento de pequenas cenas, a partir de textos, para apresentação ao público. Os estudos realizados acabam por induzir os jovens encenadores à sensação de total liberdade criativa, a qual desemboca numa dúvida sobre como lidar diretamente com a concretização de suas idéias. Então, optei por aplicar, analisar, e refletir sobre alguns dos conceitos e das metodologias constantes nos manuais de direção teatral norte-americanos, atentando para a afirmação já citada de Jamil D. Pereira (1998, v.2, p. 2) sobre a ausência desses livros em nossas estantes.

Contudo, não obedeci rigorosamente aos preceitos dessas obras. Adaptei exercícios ao longo de cinco anos de prática docente com o intuito de estruturar percursos alternativos de trabalho para os responsáveis pela formação de jovens diretores de teatro. Ressalto, em conseqüência, a posição desta pesquisa em não defender incontestavelmente a *praxis* acadêmica dos Estados Unidos. De forma alternativa, procurei definir caminhos didáticos a partir da livre intuição com tentativas, acertos e erros, calcado num movimento empírico para a composição de minhas sugestões de aprendizado.

Uma de minhas reflexões diz respeito à afirmação do prefácio do livro do prof. Dean (1941, p. vii): “sem menosprezar o talento inato ou apregoar que um artista poderia ser criado onde não havia um instinto inerente para a arte, [...] o conhecimento e a aplicação de certos princípios pode evitar erros onerosos e eliminar desperdícios econômicos

e artísticos”<sup>12</sup>. Numa perspectiva crítica, tal colocação pode denunciar um esforço de acelerar o ritmo do aprendizado, num movimento de otimização diametralmente oposto ao citado conselho do prof. Hübner (1979, p. 5): “A assiduidade ao trabalho não serve, no caso, para muita coisa, e mesmo se isto permite acumular ao fim de um certo número de anos um maior cabedal de experiência, a realização de produções em um ritmo acelerado provoca muitas negligências”.

Reitero a necessidade de tempo para o aprimoramento do estudante de encenação e confirmo o perigo da celeridade ao vencer etapas de criação artística desse aluno. A depender do modo como é aplicada, essa sistematização tem chance de gerar uma busca por “efeitos superficiais” e de veicular a aquisição de “uma certa destreza quase manual” por parte do aprendiz. Percebo, inclusive, a idéia de metodologia para uma montagem teatral com sérias restrições na realidade das artes cênicas contemporâneas. Não pretendo ignorar o seu grau de evolução. Mas, por outro lado, também compreendo as preocupações de Jamil Dias Pereira (1998, vol. II, p. 60) ao avisar que

[...] a supressão desse conhecimento técnico desembocaria na hipervalorização da subjetividade amorfa, ainda que conceitualmente brilhante, e na transformação da atividade teatral em algo fadado a ser exercido apenas por indivíduos excepcionalmente dotados, geniais.

Por isso, acredito haver um meio termo aceitável para estruturar a minha opção de ensino: não transmito procedimentos de ensaio obrigatórios para o aluno, eu o convido à avaliação sobre os seus próprios caminhos de construção da cena.

Com tal perspectiva, reflito sobre a obra de Francis Hodge (1994) – *Play directing: analysis, communication and style*. Já no título, fica estabelecido o equilíbrio entre a “análise”, geradora da concepção do espetáculo; a “comunicação”, viabilizadora da expressão dessa concepção; e o “estilo”, que individualiza o encenador como artista. Ao analisar a relação do diretor com todos os membros da equipe técnica, a sua tarefa de explanar uma idéia e fazê-la acontecer através da união produtiva de diferentes personalidades e, ainda por cima, estimular a verve artística de grupos por vezes heterogêneos, Francis Hodge (idem, p. 3) constata: “O diretor, então, é um comunicador do mais alto nível. Essa função é o seu

---

<sup>12</sup> Tradução do doutorando. Cf. p. 29 desta tese.

trabalho, sua única razão de ser”<sup>13</sup>. No entanto, é preciso por em questão essa afirmativa, a sua real natureza.

Os termos “comunicação” e “comunicador” abrem uma séria discussão no teatro de hoje uma vez que definir a encenação como “veículo de mensagem” é uma conceituação absolutamente ultrapassada frente à complexidade dessa arte no século XXI. Porém, mesmo ao analisar espetáculos recentes, Jon Whitmore (1994, p. 1) insiste no fato de que “a razão para criar e apresentar teatro é comunicar significações”<sup>14</sup>.

A partir dessas considerações, estabeleço como um princípio pedagógico a exigência de nitidez na expressão sobre o palco. O professor deve orientar o aluno no sentido de construir a cena de modo que o seu resultado seja compreendido da forma mais homogênea possível por todos os colegas de turma. É preciso deixar claro que se trata apenas de um trabalho de aprimoramento do olhar daquele que dirige. Como desdobramento desse refinamento, o estudante questiona os seus meios para montar a cena.

No livro *Directing for the stage: a workshop guide of 42 creative training exercises and projects*, o prof. Terry John Converse (1995) apresenta sugestões práticas para a iniciação do diretor de teatro. Ele compõe um capítulo geral introdutório além de cinco capítulos onde se encontram os chamados “exercícios de treinamento criativo”, que também dão título à obra. Cada uma dessas cinco seções agrupa sete diferentes atividades e tem um foco específico segundo premissas elaboradas pelo próprio autor: cenas mudas, cenas de movimentos justificados, cenas de planta-baixa, cenas abertas e cenas fechadas. Ao final, ainda há um sétimo capítulo com sete projetos de montagens com organização mais complexa.

Para a minha experiência, duas possibilidades se configuraram: aplicar o livro todo acompanhando a mesma turma ao longo de sua formação ou concentrar esforços sobre um dos grupos de exercícios vendo a sua repercussão em turmas diversas. Já que a

---

<sup>13</sup> Tradução do doutorando. No original: “The director, then, is a communicator of the highest order. This function is his job, his only reason for being”.

<sup>14</sup> Tradução do doutorando. No original: “The reason for creating and presenting theater is to communicate meanings”.



própria estrutura do ensino na Escola de Teatro da UFBA estimula o aluno a trabalhar com diferentes professores de direção teatral, optei pelo segundo caminho, executando com estudantes variados o conteúdo do segundo capítulo do livro: *Silent seven* – sete sugestões para a montagem de cenas mudas que procuram recortar focos de atenção sobre os mecanismos de sua construção.

Quanto aos recursos para a apresentação das soluções, Converse indica um palco italiano onde possam ser dispostos alguns móveis e algumas portas, simulando entradas e saídas. Porém, devido à indisponibilidade de um local como esse para o meu trabalho, realizei os exercícios em áreas alternativas e percebi que eles podem ser muito bem adaptados a quaisquer protótipos de espaço cênico. Com isso, aproveitei nas discussões em aula as reflexões sobre a influência e as dificuldades criadas pelo próprio espaço da representação. Ao realizar as adequações, simplifiquei, aos poucos, as exigências de materiais para cenário dispondo apenas de cubos, mesas, cadeiras e acessórios portáteis trazidos pelos alunos. Antes do novo currículo da Escola ser implementado, desenvolvi a prática nos mais variados ambientes, desde ao ar livre até salas de aula normais. A partir de 2004, com a reforma curricular, passei a trabalhar sempre na sala 5: um local de apresentação fechado com aproximadamente 70m<sup>2</sup>, onde há uma arquibancada fixa disposta em semi-arena. O pé-direito mede 4,10m e o urdimento situa-se a pouco mais de 3m.

Incrementando a adaptação das sugestões do livro, estabeleci três tarefas extras para a prática e reavaliei as sete sugestões originais. Com o trabalho, elaborei os nove *Exercícios cênicos simplificados* descritos no Apêndice A desta tese<sup>15</sup>. Esse conjunto ainda mantém certa relação com as concepções originais de Converse mas ao longo de minhas aulas acabei por consolidar uma sistemática mais particular de trabalho.

---

<sup>15</sup> Cf. p. 116-124 desta tese.

#### 4.3 O ESTÍMULO A COMPETÊNCIAS NA INICIAÇÃO DO ENCENADOR

A direção teatral inclui a tarefa de mobilizar e reapropriar um conjunto de recursos expressivos através de atores, indumentária, cenografia e elementos sonoros, entre outros, para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações do cotidiano do processo de ensaios através de estratégias do diretor. Quanto a esses procedimentos criativos, André Veinstein (1955, p. 101) define que “o que faz o valor artístico de uma obra não depende, em definitivo, da natureza dos meios de expressão através dos quais ela acontece, mas do emprego que é feito desses meios de acordo com as suas próprias exigências e aquelas da arte à qual ele pertence”<sup>16</sup>. Assim sendo, a riqueza existente na multifacetada seara inventiva apontada pela arte de encenar impõe sérias questões sobre o emprego dos seus meios de expressão. Necessita-se, portanto, de um profissional hábil no diálogo engenhoso com a radical diversidade estética e, ao mesmo tempo, fértil e rigoroso ao determinar os seus percursos de criação de modo a selecionar estímulos, inspirações e influências ao construir a poética particular de seu espetáculo.

Acredito que o professor de direção teatral deve conscientizar-se de que os conteúdos transmitidos nessa formação compõem um conjunto de elementos auxiliares para o aluno e não necessariamente expedientes para serem exatamente repetidos por um *didascalus* hodierno. Para estimular o jovem diretor a criar e rever seus particulares procedimentos de ensaio, recorro ao discurso sobre “habilidades operatórias” na educação dos níveis fundamental, médio e superior. Celso Antunes (2001, p. 22) define uma rotina didática: “Trabalhar com habilidades significa valorizar a experiência dos alunos e estimular suas pesquisas, mostrando que as perguntas ou dúvidas são sempre mais importantes do que as respostas”.

Essa afirmativa define exatamente a minha conduta para a orientação dos alunos durante os *Exercícios cênicos simplificados*. Acredito que o cuidado em mostrar “que as perguntas ou dúvidas são sempre mais importantes que as respostas” estimula o jovem encenador a pensar sobre a sua própria capacidade de dirigir. Não se trata de “evitar erros

---

<sup>16</sup> Tradução do doutorando. No original: “Ce qui fait la valeur artistique d’une oeuvre ne dépend pas, en définitive, de la nature des moyens d’expression dont elle procède mais de l’emploi qui est fait de ces moyens en accord avec ses propres exigences et celles de l’art auquel elle appartient”.

onerosos” ou “eliminar desperdícios econômicos e artísticos” (DEAN, 1941, p. vii), o objetivo primordial é incentivar os questionamentos e, em conseqüência, o aprendizado a partir dos erros ou dos desperdícios.

Também utilizo de Celso Antunes (2001, p. 22) parte da conceituação de “habilidades operatórias”:

capacidade cognitiva ou apreciativa específica que possibilita a compreensão e a intervenção do indivíduo nos fenômenos sociais e culturais. (grifo do doutorando)

Com os alunos-diretores, procuro trilhar o caminho de apreciar, compreender e intervir. Para tanto, indico duas competências a serem desenvolvidas: “observar” e “avaliar” a cena.

Assim como Hübner percebe a incontável variedade de aptidões, experiências e conhecimentos inerentes ao ofício da direção teatral, constato ser impossível chegar a um elenco de todas as competências de um encenador. O próprio professor Antunes (2001, p. 25-28) quando compõe uma lista geral de “habilidades operatórias” para a educação em geral adverte sobre a qualidade “sempre incompleta” desse rol. Justifico a minha escolha de “observação” e “avaliação” pelos registros da dinâmica das aulas. Essas duas ações foram as mais recorrentes em minhas anotações e as mais mencionadas nos comentários durante a execução das atividades.

A utilização dessas “competências”, nos exercícios que aplico, se dá justamente através da descrição das habilidades operatórias estabelecidas por Celso Antunes: a apreciação leva à compreensão e posterior intervenção. Portanto, o aluno-diretor deve desenvolver a competência de “observar” meticulosamente a cena para “avaliar” o resultado e, posteriormente, modificá-lo. Considero necessário, para o momento, analisar essas competências em relação a duas condicionantes no trabalho do aluno-diretor: o ator e o ambiente teatral.

### 4.3.1 Observar e avaliar a cena em função do ator

Ressoando toda a explosão cênica promovida pelas vanguardas desde o século passado, o trabalho do ator ganhou uma larga amplitude de horizontes, alavancada pela absorção de habilidades circenses, acrobáticas, do teatro oriental, entre outras. Os processos de construção para o intérprete multiplicaram-se. Os caminhos de atuação segundo investigações psicológicas do personagem e respeito firme às idéias do escritor formam um grupo específico dentro de uma variedade maior de opções de criação do papel. A interpretação teatral tem vivido uma redescoberta de suas potencialidades através do desenvolvimento de técnicas de improvisação, jogos teatrais, criação coletiva e treinamentos rigorosos de corpo e voz. Como observa J. Robert Wills (1976, p. 6): “um renovado enfoque do ator como um instrumento cuja voz, corpo, e imaginação não conhecem limites tem originado um ecletismo sem precedentes das possibilidades de representação”<sup>17</sup>. Observando exatamente a que nível chega tal ecletismo e dialogando com as novas construções dramáticas para o texto surgidas no século XX, Odette Aslan (1994, p. 308) salienta que:

No teatro de Beckett, o homem quase não pode mais andar, atingir um objeto ou mesmo vê-lo. O ator restrito à exteriorização, limita-se a gestos mínimos. Sem parceiro, Krapp, em *A Última Gravação*, tem só uma fita magnética com quem dialogar. (...) As personagens de Mrozeck são construídas de casuística pura, de raciocínios perversos. São um mecanismo lógico levado ao absurdo. O ator deve ser apenas um signo, um símbolo, uma metáfora.

Para dirigir um intérprete no estado atual de aprimoramento da arte teatral, o encenador é convidado ao estímulo de um processo grávido de recursos criativos. O transcurso da direção de atores aceita mudanças radicais em sua realização concreta a cada momento em que é percorrido. Outrossim, ele não se caracteriza necessariamente pela busca de composições físicas fechadas, limpas e rigorosamente estabelecidas. Prima por ser um movimento de teste de possibilidades. A sedimentação das coerências internas para a consecução das ações por vezes é mais importante que a exatidão na execução de determinada expressão corporal ou vocal. Em outras ocasiões, apenas a forma externa tem valor. A opção por um ou outro viés se realiza através dos rumos de criatividade e invenção compartilhados pelo diretor e pelo ator. No processo de ensaios, procura-se experimentar uma ampla gama de

---

<sup>17</sup> Tradução do doutorando. No original: “A renewed focus on the actor as an instrument whose voice, body, and imagination know no bounds has led to an unprecedented eclectism of performance possibilities”.

possibilidades expressivas. Ao examinar as pesquisas de Grotowski, Marvin Carlson (1997, p. 443) apresenta uma visão do alcance desse novo ator:

O teatro literário ou acadêmico recorria ou ao “ator elementar”, essencialmente uma ilustração neutra, ou ao “ator artificial”, o criador de uma estrutura de efeitos físicos e vocais. Grotowski procura desenvolver um terceiro tipo, um ator artificial mais avançado chamado de “arquetípico”, que utiliza sua técnica para exprimir imagens tiradas ao inconsciente coletivo. O ator arquetípico deve ser bem preparado, física e vocalmente, num estilo antinaturalista em que a dinâmica e o ritmo sejam rigidamente controlados, forçando o corpo a uma expressividade que pareça transcender os limites naturais e aproximar-se dos atores visionários de Artaud ou das *über-marionettes* de Craig.

O ofício de representar chegou, junto com o próprio teatro, a uma nova dimensão. Impõe-se, portanto, o desafio e a necessidade de lidar com *performers* tão emancipados e auto-suficientes.

A hipertrofia das capacidades e habilidades da interpretação teatral não dispensa a função do encenador, pelo contrário, ela necessita e se nutre dessa relação de trabalho. Em suas aulas de direção na Escola de Teatro da Unirio, o prof. Léo Jusi sempre preconizava: “todo ator é carente e esquizofrênico, carente porque necessita da atenção da platéia e esquizofrênico porque precisa convencê-la de que ele é outro”. Tal abordagem não é fruto de pesquisa acadêmica, mas traduz a impressão de um encenador brasileiro com larga experiência. Léo Jusi trabalhou com Henriette Morineau, foi discípulo de Jean-Louis Barrault, encenou a primeira montagem de *Perdoa-me por me traíres* no Teatro Municipal do Rio de Janeiro, com Nelson Rodrigues desempenhando o papel de “Tio Raul”, e dirigiu boa parte dos melhores atores nacionais nas décadas de 50, 60 e 70. De sua ácida colocação, acredito ser possível extrair bom conselho para os alunos-diretores. Cabe ao encenador saber lidar com a carência dos intérpretes.

Detrás de um aparente deboche, surge o extremo cuidado com esse companheiro na criação artística. A valorização de tal dedicação aparece mesmo numa realidade de produção altamente enrijecida como a norte-americana, com elencos acostumados a rigorosos cronogramas e com encenadores altamente capacitados para organizar cada sessão de ensaio. William Ball (1984, p. 48) avisa que, ainda assim, no trabalho de criação conjunta com os intérpretes pequenos entraves acontecem:

De tempos em tempos, pode acontecer o que poderia ser chamado de uma disputa entre o diretor e um ator. [...] O diretor sempre desiste. Essa é a lei. A razão para isso

é prática. Se você vence a disputa com um ator, você perde. Não existe isso de um diretor vencer uma disputa com um ator. Então, se o início de uma disputa ocorre, você cede imediatamente. [...]

[...] o diretor precisa do ator como um aliado, e nós falhamos com o nosso propósito completamente se tornamos o ator um adversário<sup>18</sup>.

Por outro lado, há diretores que não concordam em desistir. Eles exploram esse conflito, deixam que o ator demonstre o que quer fazer, e mostram a todos do elenco as dúvidas na cena. A escolha final surge do julgamento sobre as diferentes soluções no palco, e não da discussão intelectual de possibilidades.

Seja qual for o temperamento do encenador, os seus esforços visam a concretização da concepção de uma obra coletiva. Por mais competentes e independentes, os artistas sobre o palco contam com o olhar e o estímulo do diretor desde que esse último consiga criar e guiar em função deles.

Não contesto nem muito menos desvalorizo ou negligencio as encenações pautadas na relação essencial ator-espectador. Denise Stocklos aparece como exemplo máximo brasileiro do *performer* que dispensa a participação individual de um diretor; porém, essa função permanece sendo realizada em seus espetáculos. O intérprete sem domínio do suporte físico sobre o qual trabalha não tem condições de exercer a plenitude de sua presença perante o público. Observar, criar, delimitar esse suporte é o labor do encenador com o auxílio do cenógrafo, iluminador, figurinista e toda a equipe técnica. Tal junção permite o aprimoramento da montagem porque a cena passa a ser resultado do casamento mais adequado entre observação e expressão. Essas duas ações são interdependentes em teatro. A descoberta dos mecanismos dessa interdependência esclarece a atores e diretores os principais pilares de seu trabalho conjunto. Contemporaneamente, o encenador carece da busca, compreensão e ponderação dessas bases a cada nova proposta de encenação; ainda que se imagine a manutenção de um mesmo grupo de profissionais trabalhando junto ao longo de anos, uma nova poética de espetáculo almejada determina novos laços de colaboração entre aquele que observa e aquele que expressa.

---

<sup>18</sup> Tradução do doutorando. No original: “From time to time, there may arise what might be called a battle between the director and an actor. [...] The director always surrenders. That is the law. The reason for this is practical. If you win a battle with an actor, you lose. There’s no such thing as a director winning a battle with an actor. So, if the beginning of a battle occurs, you yield immediately. [...] [...] the director needs the actor as an ally, and we defeat our purpose completely if we make the actor an adversary”.

Os dois artistas em questão têm, sim, tendência de se opor. Afinal, são colocados frente a frente, em meio a uma produção coletiva, dois antigos impulsos distintos e conflitantes: observar a cena para dominá-la e expressar-se perante uma platéia. Compete ao encenador saber estimular e dar retorno ao intérprete de modo a construir uma relação de confiança, pois só a confiança sustenta a delicada união dessas duas díspares intenções.

Nas palavras de Harold Clurman (1974, p. 159): “Uma peça alcança ressonância quando todos os seus atores estão juntos dedicados a uma fé e a uma consciência comum”<sup>19</sup>. Porém, isso implica num elenco demasiadamente homogêneo, dificilmente encontrado em produções teatrais. Cada ator tem experiência e índole particular. Ao lidar com essas diferenças o diretor pode ser mais autoritário ou mais conciliador. Não há receita ideal. Encontram-se entre renomados encenadores todas as personalidades, tanto no sentido positivo quanto no negativo.

Em meio à tamanha multiplicidade de desejos, cumpre ao diretor construir uma relação de confiança através de sua observação, interagindo com o ator no sentido do que diz Robert Jones (1969, p. 23): “No teatro, como na vida, nós tentamos antes de tudo libertar nós mesmos, tanto quanto pudermos, de nossas próprias limitações. Então, nós conseguimos começar a praticar ‘essa nobre e mágica arte’. Então, nós podemos começar a sonhar”<sup>20</sup>. Arthur Hopkins (1948, p. 55), que dedica o seu livro a Jones, vai mais além e sentencia: “O maior presente que um diretor pode dar a um ator é fé, fé nos ricos potenciais do próprio ator”<sup>21</sup>.

O encenador contemporâneo precisa equilibrar a autoridade criativa particular com a habilidade de estimular a inventividade coletiva. Definitivamente, a sua obra não é resultado de um esforço individual; ela se configura como a adição de expressões artísticas que ele fez brotar em mentes e corações de outras pessoas. Para tanto, o jovem aluno dispõe de numerosos exercícios desenvolvidos visando a formação dos atores, os quais deve

---

<sup>19</sup> Tradução do doutorando. No original: “A play achieves resonance when all its actors are bound together in a common faith and consciousness”.

<sup>20</sup> Tradução do doutorando. No original: “In the theatre, as in life, we try first of all to free ourselves, as far we can, from our own limitations. Then we can begin to practice ‘this noble and magical art.’ Then we may begin to dream”.

<sup>21</sup> Tradução do doutorando. No original: “The greatest gift that the director can bring to the actor is faith, faith in the actor’s own rich potentials”.

usar adaptando-os às necessidades do espetáculo, numa medida diretamente proporcional à experiência pessoal de cada ator, ao seu nível de profissionalização e qualidade de interpretação. Afinal, o estudante de direção pode lidar tanto com elencos mais tarimbados quanto com iniciantes. Somam-se a esse conjunto de atividades os procedimentos conhecidos através do trabalho de assistência de direção e aqueles resultantes de sua própria intuição.

Independente dos caminhos escolhidos, o ciclo exame-avaliação-retorno rege o crescimento da confiança do intérprete no diretor. Para o meu trabalho com os estudantes, estabeleci esse ciclo, o qual defino da seguinte forma:

Exame: observação minuciosa do desempenho do ator para arregimentar informações sobre o estado de amadurecimento da interpretação.

Avaliação: julgamento das informações obtidas e percepção da distância em relação ao ponto ideal imaginado.

Retorno: indicações ao ator para repetir a cena.

O diretor tem a obrigação de aperfeiçoar a sua habilidade de observação para fornecer ao ator as pistas essenciais sobre a maturação do seu desempenho no palco. Sublinho, além disso, a natureza experimental da etapa “retorno”. O jovem encenador fornece indícios, rastros; vasculha possibilidades, sugestões; estimula riscos, ousadias; a certeza definitiva e aliviadora só aparecerá quando a confiança mútua está consolidada e passa a sustentar o ciclo exame-avaliação-retorno, independente de qual percurso criativo está sendo tomado para a elaboração da obra.

A partir do momento em que o intérprete acredita nas indicações do encenador e essas informações são fruto de minuciosa observação e de criteriosa avaliação, a repetição será atividade plenamente justificada no ensaio. O ato de repetir é inerente ao teatro por séculos. Na minha experiência com os alunos, procurei selecionar uma das razões para essa repetição: ela confere ao ator a noção sobre a maturação do seu trabalho. Não basta para



o ofício de dirigir uma concepção brilhante na qual são vislumbrados determinados desempenhos para os personagens. É essencial o exercício da observação e a capacidade de avaliação para trilhar-se um percurso criativo junto com o elenco.

#### **4.3.2 Observar e avaliar a cena em função do ambiente teatral**

Identifico como ambiente teatral todo o conjunto de materiais constituintes da montagem, incluindo-se o palco e o texto, se houver. Com a obra *Environmental theater*, o prof. Richard Schechner (1973) amplifica a percepção do espaço físico onde se desenrola o evento teatral ao pormenorizar outras contribuições além da condição de suporte físico do espetáculo. A própria história do local da representação passa a interferir na poética do encenador.

No Brasil, a exploração das potencialidades expressivas do espaço teatral é uma das características que distinguiu a idealização e a realização da “Trilogia Bíblica” com direção de Antônio Araújo junto ao Teatro da Vertigem. Tomando como exemplo o último dos espetáculos dessa série, “Apocalipse 1,11”, cujo texto é inspirado no livro bíblico homônimo, nota-se como local de apresentação, em sua estréia, o antigo Presídio do Hipódromo em São Paulo. Nas turnês da companhia, sempre se solicita uma edificação dessa natureza para a referida montagem; no Rio de Janeiro, ela aconteceu na sede do extinto Departamento de Ordem Política e Social (DOPS), um dos locais utilizados para interrogatórios de presos políticos durante a ditadura militar iniciada em 1964. Sobre a inserção das ações em tal ambiente, Macksen Luis (2002, p. 317) comenta: “O espectador não apenas caminha por uma arquitetura degradada pelo uso e abandono, como se submete a experiência dramática de percorrer corredores escuros, celas que parecem gavetas mortuárias, e sentir o cheiro de mofo e umidade, criando uma relação física imperativa. A sensação física, no entanto, não se esgota na impressão de histórias vividas nesse cenário, mas é um apoio decisivo para que as impressionantes cenas construam a memória de um apocalipse que estamos vivendo”.

Nesse sentido, a localização das ações teatrais reforça e, até mesmo, justifica o nível de impacto almejado pelo encenador. Continuando em sua apreciação, Macksen Luis (idem) constata: “Assistir a uma cena de sexo explícito, realizada por um casal que vive profissionalmente dessa atividade, ou participar do corredor polonês na representação de um massacre, e ainda se confrontar com a ameaça de tortura com um rato, ou ficar frente a frente com um homem degradando uma mulher ao urinar em seu corpo, adquire um sentido agressivo, mas em nenhum momento gratuito ou banalizador da violência”. A opção por determinado lugar para a peça faz parte da própria composição global da obra. Sobre essa forma de compreensão do espaço, destaco a necessidade de chamar a atenção do aluno para tais possibilidades expressivas, evidenciando a sua oportunidade de escolha para definir caminhos de sensibilização do público e, mesmo durante o processo de ensaios, de provocação do ator. Essa discussão pode levar a turmas a considerações mais profundas sobre o local da representação, chegando a cogitá-lo como uma realização metafórica da idéia primordial do espetáculo.

A complexidade técnico-visual da obra de Robert Wilson e a singeleza imagética de Grotowski compõem ilustrações de extremos opostos da utilização de recursos materiais na encenação. O trabalho de construção cênica determina, hoje, até mesmo o próprio palco de representação. Com tamanha amplitude de escolhas, é preciso recuperar o senso de observação. O amadurecimento desse exame contínuo das cenas produzidas ao longo do processo de ensaios fornece subsídios essenciais para consolidar as habilidades do diretor. Francis Hodge (1994, p. 78) salienta:

‘Aprender a ver’ – aprender a observar meticulosamente e perceptivamente – é uma habilidade que o jovem diretor tem que adquirir cedo para ajudá-lo a fazer imagens que possam excitar e mover as platéias. Não é suficiente prestar uma atenção casual ao que um ator veste, ou ao lugar de onde ele conta a sua história, ou como ele se move pelo palco em relação aos outros atores. Ao contrário, o diretor em treinamento tem que aprender a ver tão incisivamente que depois de uma simples olhada ele pode retornar explicitamente todo objeto, todo movimento, a qualidade da luz no local específico, a cor dos estofados em relação à cor do figurino, e muito, muito mais<sup>22</sup>.

A adição ou subtração de aparatos cênicos precisa passar pelo crivo da observação do

<sup>22</sup> Tradução do doutorando. No original: “ ‘Learning to see’ – learning to observe meticulously and perceptively – is a skill the young director must acquire early in order to help him make images that can excite and move audiences. It is not enough to give casual attention to what an actor wears, or the place he tells his story, or how he moves around the stage in relation to other actors. Instead, the director in training must learn to see so incisively that after a single viewing he can recall explicitly every object, every move, the quality of light in the specific place, the color of the upholstery in relation to the color in a costume, and much, much more”.

encenador em função da fiel veiculação de sua concepção de espetáculo. Ele deverá conferir a expressão das idéias desse trabalho coletivo. Parte do ofício de encenar diz respeito à concepção solitária do diretor a partir de suas inspirações, mas a imensa maioria de suas atividades advém dos desdobramentos observados na cena em função de uma busca conjunta de desempenhos artísticos.

O aluno-diretor precisa ser estimulado a tornar-se um observador extremamente atento, uma vez que a sua posição na obra de arte detém o privilégio de acompanhar de fora todo o nascimento da expressão sobre o palco. O professor Anatólio Oliveira ([197-?], p. 1), em sua apostila sobre composição teatral – registrada no Anexo A desta tese<sup>23</sup>, adverte sobre uma atenção específica acerca dos contrastes na cena e sua importância na organicidade do espetáculo:

É trabalho do diretor descobrir onde se encontram os pontos culminantes das cenas e os seus momentos mais altos e baixos e fazer com que os atores representem bem, para que o público tenha perfeita noção da mudança entre estes momentos.

Nem sempre estas mutações estão explícitas no texto: contraste de voz e de pantomimas que devem ser realizados. Às vezes nem mesmo o ator reconhece estes momentos. É justamente no descobrimento deles que o diretor realiza uma das mais importantes tarefas do seu trabalho e de sua condição artística.

A afirmação do professor aponta para um espaço de inventividade inerente ao olhar do encenador que tentei destacar e desenvolver através dos *Exercícios cênicos simplificados*. Esse campo permite ao jovem aluno lidar com a diversidade de artifícios cênicos a partir de um ponto de vista concreto, complementando e realizando a anterior concepção geral da obra. A natureza desse trabalho é artesanal, ele exige repetição, experimentação e refinamento no processo de ensaios, à imagem do ciclo “exame-avaliação-retorno” descrito na seção anterior.

#### 4.4 A APLICAÇÃO DOS EXERCÍCIOS

Na posição de professor, sempre me deparo com as limitações de minha atuação. Dentre elas, sobressai a dificuldade de estabelecer os resultados de meu esforço em

---

<sup>23</sup> Cf. p. 131-152 desta tese.

ensinar. Compõem também desafios do trabalho em classe as inquietantes questões impostas pelo próprio trato com os jovens encenadores e pela pluralidade de inovações advindas de recentes espetáculos e teorias teatrais. Torna-se imediata e premente, então, a pergunta do prof. Zygmunt Hübner (1979, p. 1) utilizada para intitular o seu artigo, *Pode-se ensinar direção?*

Esta pergunta é feita também àqueles que ensinam direção. Trata-se, com efeito, da própria essência da profissão do diretor. Podemos ensinar a qualquer um a tabuada de multiplicar, a anatomia humana [...] Mas pode-se ensinar 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; além disso, não é fácil medir os resultados.

Esse questionamento foi constantemente levado em consideração na aplicação dos exercícios. Ele balizou todo o raciocínio para a adaptação das sugestões de Converse. Acredito que também evitou conclusões ingênuas ou equivocadas quanto à eficiência da prática em classe sobre as habilidades do estudante.

Na minha investigação, foi patente a problemática de querer medir resultados. Não encontrei padrões para mensurar em termos artísticos o impacto dessa opção de sistematização de ensino junto à turma. As percepções dos alunos eram sempre muito pessoais mas concordavam em apontar um valor positivo para a experimentação proposta. Além disso, o interesse em discutir com os colegas as pequenas cenas de cada um deles era permanente, justo por essas serem muito simples e propiciarem uma profunda avaliação. Acredito que esse aspecto foi primordial para os estudantes valorizarem e respeitarem o trabalho. As conversas sempre aconteciam num sentido amplo, esmiuçando, por vezes, incontáveis variáveis expressivas obtidas a partir de delicadas mudanças de um mínimo gesto executado por um ator. A reflexão não visava uma avaliação pessoal de aprimoramento técnico, até porque o aperfeiçoamento do encenador necessita de um longo tempo, por vezes maior que os sete semestres do curso, para mostrar evidências. Conforme enfatizou o prof. Hubner (1979, p. 5), esse desenvolvimento transcorre de modo lento e, além disso, segundo as ponderações de Arthur Hopkins (1948, p. 2-3), existe uma natureza desorganizada na realização teatral, a qual, na minha opinião, dificulta essa percepção nítida e pontual do amadurecimento artístico do estudante, seja por parte do professor, seja por parte do próprio

aprendiz. De qualquer modo, transcrevo no Apêndice B depoimentos colhidos junto aos estudantes após o trabalho prático sugerido por mim durante o módulo IV<sup>24</sup>.

Tendo em vista essa breve introdução crítica, passo a descrever e refletir sobre a aplicação dos exercícios.

Defino como objetivo geral da prática a busca do domínio da expressividade da montagem teatral. Com esse estímulo, procuro auxiliar o desenvolvimento das habilidades de direção dos alunos. Oriento a turma sempre realçando os mecanismos de construção de cenas. Através das competências de observação e avaliação incentivo o estudante a obter o máximo controle sobre o resultado e a expressão de sua criação.

Para melhor justificar tal determinação, relembro o terceiro capítulo desta tese. Procurei identificar a trajetória de uma aptidão inerente à função do diretor de teatro: aprimorar a cena no sentido de se ter certeza da mensagem veiculada por ela. No entanto, a encenação contemporânea não pode ser puramente associada à noção de “mensagem”. O teatro do século XXI firmou mecanismos próprios de manifestação e revelação de sentidos e significados, singularizando-se à parte de conceitos no campo da comunicação. Inclusive, novas disciplinas surgem justamente do estudo cruzado ou comparativo entre as artes cênicas e as ciências humanas. Mesmo assim, em termos de processo de ensino, retiro momentaneamente do estudante-diretor a condição de artista livre transbordando de idéias teatrais para obrigá-lo a executar a função de um organizador de elementos no palco objetivando a expressão mais nítida e mais simples possível para o público. Repito: essa imposição é pedagógica, ela não pretende delimitar ou definir o escopo de trabalho do encenador atual.

Para conceituar essa exigência, eu me baseei na aplicação de exercícios visando a “neutralidade” na preparação do ator, à luz da teoria elaborada por Jacques LeCoq (1997). Em sua escola, desenvolve-se o jogo com máscaras, dentre as quais a “máscara neutra”: “[...] trata-se de uma máscara de referência, uma máscara de base, uma máscara de apoio para todas as outras máscaras. Sob todas as máscaras, máscaras expressivas ou

---

<sup>24</sup> Cf. p. 125-130 desta tese.

máscaras da *Commedia dell'Arte*, existe uma máscara neutra que sustenta o conjunto” (LECOQ, 1997, p. 47)<sup>25</sup>.

O objetivo final dessa prática é evidenciar para o aluno todos os excessos e as intenções de suas ações físicas. Por fim, o praticante atinge um nível mínimo de expressividade ao colocar a referida máscara e movimentar-se com ela, vivenciando um estado primário de calma<sup>26</sup>.

Em minha compreensão, a idéia da “neutralidade” é um estado ideal que induz um exercício altamente enriquecedor para o ator. Não interessa apenas o resultado final. O aluno de interpretação não se tornará um objeto neutro através dessa prática, mas ele irá perceber detalhadamente o seu próprio corpo, preparando-o para atividades posteriores. O esforço em direção à “neutralidade” proporciona um reconhecimento dos recursos expressivos físicos do ator para que eles possam ser melhor e mais conscientemente utilizados.

Da mesma forma, o máximo controle sobre o resultado e a expressão de sua criação é inatingível para o aluno-diretor. Cada pessoa da platéia, cada colega da turma, pode perceber minúcias absolutamente diferentes sobre a solução cênica apresentada no palco. Com efeito, exploro profundamente as tentativas do estudante para obter esse domínio. Provoco reflexões sobre as particularidades da pequenina cena criada, os seus significados para cada espectador e como foi obtida a concretização desses detalhes. O aluno sempre será estimulado a produzir um resultado cuja percepção pelos espectadores seja o mais homogênea possível, mas as dificuldades para realizar essa tarefa é que terão maior ênfase na aula. Conforme já mencionado, quero “valorizar a experiência dos alunos e estimular suas pesquisas [tentativas], mostrando que as perguntas ou dúvidas são sempre mais importantes do que as respostas [resultados]” (Antunes, 2001, p. 22).

---

<sup>25</sup> Tradução do doutorando. No original: “Il s’agit d’un masque de référence, un masque de fond, un masque d’appui pour tous les autres masques. Sous tous les masques, masques expressifs ou masques de la commedia dell’arte, il existe un masque neutre porteur de l’ensemble”.

<sup>26</sup> No Brasil, tive a oportunidade de experimentar o exercício com a máscara neutra através de oficina ministrada por Érika Rettl e Venício Fonseca, do Grupo Moitará. Além dessa ocasião, frequentei aulas da professora e atriz Suzana Saldanha durante o período em que fui aluno do bacharelado em direção teatral da Escola de Comunicação da UFRJ. A referida professora desenvolve atividades originalmente elaboradas pelo prof. Mario Gonzalez, responsável pelos ateliês de máscara neutra, dentre outros, na Escola de Jacques LeCoq em Paris. Nessa cidade, também tive a oportunidade de trabalhar com dois ex-assistentes de Gonzalez, Nicolas Andrillon e Cláudia Câmara Campos, do grupo Varsorio.

Por conseguinte, os *Exercícios cênicos simplificados* devem ser percebidos como grandes provocações em aula. Eles podem parecer extremamente maçantes à primeira vista. Mas a aplicação com os alunos surtiu interesse e entusiasmo porque sempre se procurava alargar a discussão sobre os mecanismos de montagem da cena, incluindo as maneiras como os seus resultados são percebidos por todos. Durante a minha prática docente, as reflexões brotavam de forma natural, e a cada exercício variadas eram as conexões estabelecidas, sempre em função do percurso individual dos estudantes. As análises das cenas possibilitavam tanto aos alunos quanto a mim mesmo levantar e cruzar referências das mais diversas fontes. Tratava-se de uma oportunidade aberta para a rediscussão de assuntos tão diversos quanto os advindos das teorias do teatro, das ciências humanas, das ciências exatas ou de iluminação e cenografia.

Como expediente geral da prática, os alunos elaboram em casa, sozinhos, as soluções dos exercícios, como um diretor que “vê” antecipadamente o desenrolar da cena. No entanto, deixo claro para a turma que essa solicitação objetiva apenas estimular uma idéia inicial acerca do resultado cênico almejado pois ele sofrerá alterações depois de apresentado graças aos comentários da classe. Portanto, a primeira montagem da cena é imaginada em separado pelo aluno e realizada segundo as suas indicações. Mas o aprimoramento da cena acontece com a participação de todos os colegas; sublinhando um processo de reflexão e de criação conjunta.

Na aula, os jovens diretores trazem as marcações já prontas e dirigem os atores na presença de toda a turma. Visando despertar ainda mais a atenção sobre as características materiais da cena, desenvolvi, ao longo dos semestres, uma regra específica: as informações dadas ao elenco devem ser físicas. Não há referências psicológicas, nem descrições da situação. Evita-se explicar quem é o personagem, de onde veio ou o que está sentindo. Solicitam-se exclusivamente ações externas, por exemplo: caminhar até um ponto especificado, virar de costas para o colega, colocar as mãos na cabeça e etc. Também não é permitido demonstrar a ação, o aluno tem que explaná-la apenas verbalmente.

Essa norma compõe um elemento de aprendizagem para o aluno. Ela cria o desafio de detalhar em termos estritamente físicos toda a marcação, movimentação e

gesticulação de determinado personagem inserido numa situação. À medida que o estudante enfrenta essa proposta, ele avalia o seu próprio vocabulário para lidar concretamente com a montagem. Não insinuo nenhum juízo de valor dessa natureza de orientação da cena. Trata-se apenas de uma opção metodológica de ensino ligada aos tipos de habilidades realçadas.

Sublinho o fato de tal restrição não constituir um exemplo ideal de direção de ator. Aliás, deve-se notar que a regra estipulada gera a impressão de manipulação do elenco como um conjunto de bonecos. Essa condição pode criar em alguns dos intérpretes uma certa resistência ao exercício, principalmente se houver um ator mais experiente. No entanto, aviso que essa desconfiança se manifesta apenas inicialmente. Com o desenrolar das atividades, todos os envolvidos percebem que a indução dessa objetividade ao dirigir propicia o enriquecimento do vocabulário e, por extensão, da capacidade de diálogo diretor-ator. As discussões mais focalizadas sobre os entraves para esse entendimento recíproco ressaltam a participação dos intérpretes e aumentam o interesse desses na própria prática. A simplicidade das cenas permite construir com delicadeza as relações entre quem observa e quem executa. A partir dos questionamentos, incentiva-se o aluno a aperfeiçoar vagarosamente a cena segundo o ciclo exame-avaliação-retorno descrito neste capítulo<sup>27</sup>. Todos os aspectos da pequena criação cênica são desdobrados através desse ciclo para produzir exames cada vez mais precisos sobre mínimos detalhes apresentados no palco. O processo de aprimoramento das marcações e gesticulações é concentrado e meticoloso. Isso dá aos atores a certeza de que se valoriza sobremaneira cada minúcia do seu trabalho.

Devido à dificuldade de arregimentar um elenco grande o suficiente para as aulas, o professor pode vir a utilizar os próprios alunos-diretores para representar caso possua uma turma numerosa. Observo que o ato de participar da cena enriquece as percepções dos jovens encenadores, pois eles sentem na “própria pele” as dificuldades de compreender e concretizar as solicitações do colega. Particularmente, incentivo a participação dos alunos também como atores.

---

<sup>27</sup> Cf. p. 94 desta tese.



Assim como o objetivo geral das cenas<sup>28</sup> espelha-se num percurso específico de preparação do intérprete<sup>29</sup>, a linha mestra da proposta de aprendizagem dos *Exercícios cênicos simplificados* desenrola-se através de analogias com a descrição de Odette Aslan para o aprendizado da interpretação teatral, preconizado por Jacques Coupeau, Louis Jouvet e Charles Dullin, partindo da improvisação. Escolho esse texto em especial pela sua clareza didática ao expor os pontos exatos de sensibilização e aperfeiçoamento dos aprendizes.

Concordo com o fato de soar estranho, a princípio, o uso de idéias de homens de teatro do início do século XX para uma iniciação de alunos-diretores em pleno século XXI. Porém, essa constatação não deve ser vista como um entrave para o aproveitamento da inteligência pedagógica desses artistas. Afinal, a consciência de formação do ator é muito mais antiga que a do diretor. A mencionada prática improvisacional para a iniciação de intérpretes nasce num meio artístico onde a formação oficial em artes cênicas acontece numa escola erguida aos fins do século XVIII, com a extrema valorização da “palavra” no centro motor da atividade teatral. Num caminho contrário, Dullin, Coupeau e Jouvet pretenderam valorizar aspectos mais físicos, mais corporais, dentro da interpretação. Ainda que originada no início do século passado, a perspicácia desses renomados artistas traduz exatamente o raciocínio que permeia a nossa sugestão de ensino.

De início, Aslan (1994, p. 48) descreve que “[o ator] deverá aprender a calar-se, escutar, permanecer imóvel, começar um gesto, desenvolvê-lo, retornar à imobilidade e ao silêncio, ‘com todas as nuances e meias nuances que essas ações comportam’ ”. Tal proposição leva-me a perceber que o aluno-diretor deverá aprender a observar atentamente o espaço no qual irá trabalhar. Ele precisa saber examinar os atores de que dispõe, as suas características físicas, as suas particularidades. Com efeito, ele deve exercitar-se seguindo à risca o conselho de Hodge (1994, p. 78):

“Aprender a ver” – aprender a observar meticulosamente e perceptivamente – é uma habilidade que o jovem diretor tem que adquirir cedo para ajudá-lo a fazer imagens que possam excitar e mover as platéias. Não é suficiente prestar uma atenção casual ao que um ator veste, ou ao lugar de onde ele conta a sua história, ou como ele se move pelo palco em relação aos outros atores. Ao contrário, o diretor em

---

<sup>28</sup> O máximo controle sobre o resultado e a expressão de sua criação.

<sup>29</sup> O jogo com a “máscara neutra”.

treinamento tem que aprender a ver tão incisivamente que depois de uma simples olhada ele pode retornar explicitamente todo objeto, todo movimento, a qualidade da luz no local específico, a cor dos estofados em relação à cor do figurino, e muito, muito mais<sup>30</sup>.

Por isso, eu trabalho com disposições cênicas extremamente simples para serem desenvolvidas com todos os detalhes e nuances que elas comportam, permitindo uma discussão muito aprofundada de tudo o que acontece em cena.

Na continuação da descrição sobre as considerações de Coupeau, Aslan (1994, p. 48) indaga sobre o que se faz com relação aos textos, apresentando como resposta:

Eles são suprimidos momentaneamente. [...] tentar-se-á reconduzir o ator ao estado de criança que ainda não fala [...] forçá-lo a sentir de novo interiormente a necessidade de exprimir-se, depois a de exprimir-se por outros modos, afora a palavra, e, enfim, falar, com palavras e sons rudimentares, pouco numerosos, mas justificados, essenciais.

O mesmo aconteceu no meu trabalho com o aluno-diretor. Os textos foram suprimidos momentaneamente. Caminhei no sentido de reconduzir o diretor ao estado iniciativo de quem ainda não opera com sua criatividade artística para conceber organicamente uma obra. Forcei os estudantes a montarem a cena com o mínimo de recursos possíveis, essenciais para uma expressão igualmente simples, justamente para possibilitar o refinamento do olhar e da posterior reflexão sobre as suas criações.

Ainda com relação aos textos, Coupeau e Jovet, inspirados na *Commedia dell'Arte*, percebiam que:

o ator moderno estava atulhado de textos prontos para uso, ricos demais, muito bem escritos [...] Era preciso reconduzir o ator à pobreza de um 'canevas' ('cenário' da *commedia dell'arte*) sucinto para despertar sua imaginação, sua capacidade de jogo e de invenção. [...] ao ator dá-se apenas um esqueleto da ação sobre a qual lhe cabe bordar. (ASLAN, 1994, p. 48) (grifo do doutorando)

Da mesma forma, o encenador no século XXI está atulhado de textos prontos para uso, ricos demais, muito bem escritos. É preciso reconduzir o aluno de direção teatral à pobreza de um cenário sucinto para despertar a sua atenção para a capacidade expressiva de cada detalhe sobre o palco. O estudante deve obedecer a poucas regras a fim de produzir uma pequena

<sup>30</sup> Tradução do doutorando. Cf. p. 96 desta tese.

cena. Essa simplicidade pode ser maçante ou até mesmo desestimulante. Quanto a isso, é curioso notar o registro de Aslan (1994, 49) sobre as considerações de Charles Dullin:

[...] A improvisação [...] no começo é uma ducha fria para o aluno. Este fica desarmado; não lhe pedem que estude um texto, precisa apresentar-se tal como é e tal como ele mesmo não se conhece. [...] É preciso partir do zero, obter o vazio, estar disponível, aberto, executar as coisas mais simples.

Igualmente, os *Exercícios cênicos simplificados* são uma ducha fria para o aluno-diretor. Ele fica desarmado pois não lhe pedem que crie uma concepção de espetáculo, não lhe pedem que estude um texto para montá-lo. É preciso partir do zero para obter uma cena construindo as marcas e ações mais simples para o elenco.

Lembrando a minha postura como professor, confesso que essa simplicidade auxiliou-me na condução de uma visão “tola” dos problemas em classe, gerando sugestões práticas, à primeira vista, “tolas”. Coincidentemente, Aslan (idem, 50) observa sobre o trabalho de improvisação de Dullin:

Tais exercícios parecem tolos, mas revelam o comportamento, a personalidade de quem os executa, seu poder de concentração, sua capacidade de observação. Revelam a presença, a criatividade, o dom cômico, ou então traem a passividade daquele que nunca deixará de ser apenas um executante aplicado. (grifo do doutorando)

O aparente despojamento dos exercícios que apliquei revela a amplitude da atenção de quem os executa, o seu poder de concentração, a sua capacidade de observação. Eles indicam a criatividade cênica ou então traem a passividade daquele que nunca deixará de ser apenas um executante aplicado.

Por fim, ainda à imagem da descrição de Odette Aslan (idem, 50-51) os *Exercícios cênicos simplificados* são “uma prova de honestidade”. Não se pode trapacear, escamotear uma marcação mal solucionada, deixar um buraco no encadeamento da cena. Tudo deve ser claro e desenrolar-se no tempo necessário à ação cênica.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não há receita ideal para a montagem de peças, nem muito menos para dar aulas de direção teatral.

De um lado, o conservatório europeu em meio à tradição de uma intrincada rede de teatros privados, municipais, regionais e nacionais, propicia uma aprendizagem que continua no mercado de trabalho. Floresceram nessa conjuntura as companhias teatrais familiares, os diferentes perfis artísticos das casas de espetáculos e a relação “mestre-aprendiz” como principal forma de disseminação de conhecimentos técnicos para a montagem de peças. Dessa forma, iniciativas de transmissão de saberes artísticos totalmente empíricas foram desenvolvidas. No contexto geral do continente europeu, a *praxis* teatral ficou restritamente inserida nas escolas especializadas, os conservatórios. Coube à universidade o empenho apurado nos estudos da recepção e da teoria das artes cênicas.

Por outro lado, a recuperação da dramaturgia elisabetana, na Inglaterra do século XIX, veiculou no interior das universidades a transformação dos seminários outrora literários em laboratórios da prática teatral graças à insistência de alguns estudiosos ingleses na indissociabilidade da teoria e da realização das artes cênicas. Como herança, aparece a sistematização de ensino desenvolvida pelas universidades norte-americanas visando preparar rigorosamente o encenador.

Consciente desses modelos, procurei executar a minha tarefa respeitando a natureza híbrida da tradição do aprendizado na Escola de Teatro da UFBA. Nesse sentido, compartilhei do sinuoso percurso artístico-pedagógico traçado por essa instituição, valorizando a sua perene disposição ao teste de novas tendências e principalmente o incentivo

à criação poética do aluno-encenador com o amplo apoio do corpo docente e dos funcionários. Sinto-me, de certa forma, inspirado no “salutar ecletismo” de Martim Gonçalves.

Dentre as minhas certezas nesse processo, destaco que as poéticas criadas por encenadores proeminentes não delimitam caminhos exatos que os jovens aprendizes devem imitar. Os procedimentos de ensaio de excelentes profissionais não podem ser encarados como métodos restritivos para instrumentalizar o ofício de encenar. Eles reúnem sugestões para serem exploradas e remodeladas por novos diretores. Da mesma forma, as sistematizações norte-americanas para a preparação do encenador configuram apenas vertentes possíveis de iniciação ao ofício.

As estéticas teatrais multiplicaram-se ao acompanhar a inventividade dos encenadores do século XX. Por seu turno, a percepção do público individualizou-se pulverizando o ponto de vista coletivo da platéia. Tal quadro acirra a crítica constatação de que uma boa concepção de espetáculo não garante a plena concretização dessa idéia através da montagem da peça. Justamente por verificar a tamanha amplitude de possibilidades criativas do encenador, orientei o estudante num sentido contrário.

Os *Exercícios cênicos simplificados* não exploram a capacidade de concepção artística do aluno a partir de um determinado texto dramático. Eles retomam aquela intenção anterior: observar a cena para dominar a sua expressão; especulando sobre os “expedientes de trabalho” do sacerdote egípcio, do *didascalus* grego e do *maître de jeu* medieval. O que mais me incentivou nesse caminho foi exatamente a percepção da assumida formação generalista do encenador em contraponto à tendência de acirrar a especialização dentro da universidade. Procurei focalizar um ponto especial em meio ao universo da preparação de um encenador, diretamente estimulado pelas demandas dos estudantes.

Quando o prof. Zygmunt Hübner (1979, p. 3) ressalta a manutenção das características da relação-mestre aprendiz no processo de aprendizado do diretor e chama atenção para os “efeitos colaterais” da velocidade de formação propiciada por uma sistematização de ensino, lembro-me de Jamil. D. Pereira (1998, v. II, p. 60) ao avisar sobre o

perigo de transformar a “atividade teatral em algo fadado a ser exercido apenas por indivíduos excepcionalmente dotados”.

Os grandes gênios são determinantes para a evolução das artes cênicas, assim como o são para qualquer outro campo. Mesmo ciente da opinião de Hopkins (1948, p. 2-3) acerca da exagerada organização do teatro norte-americano, procuro encontrar espaço para uma pequena ordem em meio à natureza desorganizada da criação teatral e, ainda, dentro da própria forma como se aprende esse ofício.

Em toda a minha experiência como docente, enfrentei o problema de mesclar na aprendizagem do aluno-diretor uma tão antiga necessidade, concretizar uma idéia através da cena, a uma tão recente liberdade, a criação orgânica de um espetáculo teatral segundo a poética imaginada pelo encenador. Os exercícios não alcançam níveis complexos de “criação orgânica”, eles indicam o início de um caminho, assim como a constatação tácita do aprendizado no conservatório. Portanto, tenho consciência de que não resolvo o problema, apenas abro oportunidades para a reflexão e a autocrítica do próprio aluno.

Aliás, por falar em problema, eis a solução de G. Polya (1978, p. 169-170) para a questão descrita no início desta tese:

Está pensando que o urso é branco e que o ponto P é o pólo Norte? *É possível demonstrar que isto é certo?* Como ficara mais ou menos entendido, idealizamos a questão. Consideramos o globo terrestre como uma esfera perfeita e o urso como um ponto material móvel. Este ponto, deslocando-se para o sul ou para o norte, descreve um arco de *meridiano* e descreve um arco de *paralelo* quando se desloca para leste. Temos dois casos a distinguir.

1 – Se o urso retorna ao ponto P segundo um meridiano *diferente* daquele que seguiu quando deixou P, P é necessariamente o pólo norte. De fato, o único outro ponto do globo em que dois meridianos se encontram é o pólo sul, mas o urso somente poderia deixar este ponto deslocando-se para o norte.

2 – O urso poderia voltar ao ponto P pelo mesmo meridiano segundo o qual deixasse P se, ao percorrer um quilômetro no rumo leste, ele descrevesse um paralelo *n* vezes, podendo *n* ser 1, 2, 3 ... Neste caso, P não seria o pólo norte, mas um ponto situado sobre um paralelo próximo do pólo sul (e cujo perímetro, em quilômetros, seria ligeiramente inferior a  $2\pi + 1/n$ ).

Reconheço que a minha intenção de estabelecer alguma ordem no ensino da direção teatral pode ser tão imprevisível, ou difícil, quanto a intrincada lógica articulada por G. Polya.

A mesma dissonância leva-me a oferecer ao leitor, da mesma forma que ofereci ao meu professor, há vinte anos atrás, uma outra visão para a resposta: um animal que sai, anda apenas três quilômetros e já retorna ao local original tem muito pouca liberdade para jornadas mais longas. Caso estivesse numa floresta, não haveria razão para andar tão pouco, afinal ele é forte, sem predadores naturais. Os ursos silvestres caçam salmões à beira dos rios e têm total domínio de seu *habitat*. Então, esse urso deve estar num local mais inóspito. Poderia ser uma floresta durante um rigoroso inverno. Mas, nesse caso, ele nem sairia, estaria hibernando. Quando saísse, na primavera, certamente daria um belo passeio muito maior do que apenas três quilômetros. Logo, o lugar deve ser permanentemente inóspito, pela própria natureza de seu clima extremamente rigoroso. Uma vez que não há ursos em desertos, ele deve estar numa região de frio intenso, muito intenso. É por isso que ele sai, anda só três quilômetros e volta para o mesmo lugar. Esse urso é polar. Ele é branco.

Branco.

## REFERÊNCIAS

- ACHCAR, Dalal. **Balé: uma arte**. Rio de Janeiro: Ediouro, 1998.
- ALBERTS, David. **Rehearsal management for directors**. Portsmouth: Heinemann, 1995.
- ANTUNES, Celso. **Trabalhando habilidades: construindo idéias**. São Paulo: Scipione, 2001.
- ANTOINE, André. **Le Théâtre Libre**. Org. de Martine de Rougemont. Genève: Slatkine, 1979.
- ARAÚJO, Nelson de. **História do teatro**. Salvador: Empresa Gráfica da Bahia, 1991.
- ARISTÓTELES. **Poética**. Trad., pref., introdução, comentário e apêndices de Eudoro de Sousa. 3<sup>a</sup> ed. Lisboa: INCM, 1992.
- ARTAUD, Antonin. **O teatro e seu duplo**. Trad. de Teixeira Coelho. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- \_\_\_\_\_. **Linguagem e vida**. Org. de J. Guinsburg, Sílvia Fernandes Telesi e Antonio Mercado Neto. trad. de J. Guinsburg, Sílvia Fernandes Telesi, Regina Correa Rocha e Maria Lúcia Pereira. São Paulo: Perspectiva, 1995.
- ASLAN, Odette. **O ator no século XX: evolução da técnica / problema da ética**. trad. de Rachel Araújo de Baptista Fuser, Fausto Fuser e J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 1994.
- BAKHTIN, Mikhail. **Cultura Popular na Idade Média: o contexto de François Rabelais**. São Paulo: Hucitec, 1987.
- BALL, William. **Sense of direction: some observations on the art of directing**. New York: Drama Publishers, 1984.
- BANU, Georges (org.). **Les Cités du théâtre d'art: de Stanislavski à Strehler**. Paris: Éditions Théâtrales, 2000.
- BARBA, Eugenio. **Além das ilhas flutuantes**. São Paulo, Hucitec: 1991.
- \_\_\_\_\_. **A canoa de papel: tratado de Antropologia Teatral**. São Paulo: Hucitec, 1994.
- \_\_\_\_\_. e SAVARESE, Nicola (org.). **A arte secreta do ator: dicionário de Antropologia Teatral**. São Paulo: Hucitec/EDUNICAMP, 1996.
- BARBAUD, Pierre. **Joseph Haydn: in selbstzeugnissen und bilddokumenten**. Reinbek (Alemanha): Rowohlt, 1960.
- BERTHOLD, Margot. **História Mundial do Teatro**. trad. de Maria Paula Zurawski, J. Guinsburg, Sergio Coelho e Clóvis Garcia. São Paulo: Perspectiva, 2001.
- BLACK, George. **Contemporary stage direction**. New York: Holt, Reinhart & Winston, 1991.
- BLAU, Herbert. **The impossible theater**. New York: The Macmillan Company, 1964.
- BLOOM, Michel. **Thinking like a director: a practical handbook**. London: Faber & Faber, 2001.
- BOAL, Augusto. **200 exercícios e jogos para o ator e não-ator com vontade de dizer algo através do teatro**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1977.



\_\_\_\_\_. **Técnicas latino-americanas de teatro popular:** uma revolução copernicana ao contrário. São Paulo: Hucitec, 1979.

\_\_\_\_\_. **Stop: c'est magique!** São Paulo: Civilização Brasileira, 1980.

BRANDÃO, Junito de souza. **Teatro grego:** tragédia e comédia. Petropolis: Vozes, 1985.

BRANDÃO, Tânia. As modernas companhias de atores. In: NUÑEZ, Carlinda Fragale Pate et alii. **O teatro através da história.** Vol. II: O teatro brasileiro. Rio de Janeiro: Centro Cultural Banco do Brasil/Entourage Produções Artísticas, 1994. p 211-233.

BRAUN, G. **The director and the stage.** London: Methuen, 1982.

BRECHT, Bertolt. **Teatro dialético.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967.

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

BROOK, Peter. **O teatro e seu espaço.** Trad. de Oscar Araripe e Tessy Calado. Petrópolis: Vozes, 1970.

\_\_\_\_\_. **Ponto de mudança:** 50 anos de experiências teatrais: 1946 - 1987. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1994.

\_\_\_\_\_. **Fios do tempo.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

BULHÕES, Ana. As vanguardas teatrais do século XX. In: NUÑEZ, Carlinda Fragale Pate et alii. **O teatro através da história.** Vol. I: O teatro ocidental. Rio de Janeiro: Centro Cultural Banco do Brasil/Entourage Produções Artísticas, 1994. p. 211-235.

CANFIELD, Curtis. **The craft of play directing.** New York: Holt, Rinehart and Winston, 1963.

CARLSON, Marvin. **Teorias do teatro:** estudo histórico-crítico, dos gregos à atualidade. trad. de Gilson César Cardoso de Souza. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1997.

CARVALHO, Enio. **História e Formação do Ator.** São Paulo: Ática, 1989.

CASTILLO, Rubén. **Conversas com diretores de teatro.** Rio de Janeiro: Minc/Inacen, 1987.

CATRON, Louis E. **The director's vision:** play directing from analysis to production. Mountain View/USA: Mayfield, 1989.

CHRISTOUT, Marie-Françoise (org.). **Jouvet, Dullin, Baty, Pitöeff, Le Cartel.** Paris: Bibliothèque Nationale, 1987. (catálogo de exposição, 20 nov. 1987 – 30 jan. 1988, Galerie Mansart).

CLURMAN, Harold. **On directing.** Basingstoke (US): MacMillan, 1974.

COHEN, Robert e HARROP, John. **Creative Play Direction.** Englewood Cliffs/USA: Prentice-Hall, 1974.

COLE, Toby e CHINOY, Helen Krich (eds.). **Directors on directing:** a source book to the modern theater. ed. revista e ampliada. New York: MacMillan, 1963.

CONVERSE, Terry John. **Directing for the stage:** a workshop guide of 42 creative training exercises and projects. Colorado Springs (US): Meriwether, 1995.

CRAIG, Gordon. **Da arte do teatro.** Trad., pref. e notas de Redondo Júnior. Lisboa: Arcádia, s/d.

DEAN, Alexander. **Fundamentals of play directing.** New York: Farrar & Rinehart, 1941.

\_\_\_\_\_. e CARRA, Lawrence. **Fundamentals of play directing.** 4ª ed. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1980.

\_\_\_\_\_. e CARRA, Lawrence. **Fundamentals of play directing.** 5ª ed. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1988.

DELGADO, Maria M. e HERITAGE, Paul. (orgs.). **In contact with the gods? directors talk theatre.** New York: St. Martin's Press, 1997.

\_\_\_\_\_. **Diálogos no palco:** 26 diretores falam sobre teatro. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1999.

- DEPAUL UNIVERSITY. Escola superior de teatro da Universidade Depaul. Apresenta histórico do “Goodman Theatre and School of Drama”. Disponível em: <[http://theatreschool.depaul.edu/about\\_historical\\_timeline.php](http://theatreschool.depaul.edu/about_historical_timeline.php)>. Acesso em: 9 abr. 2008.
- DORIA, Gustavo A. **Moderno teatro brasileiro: crônica de suas raízes**. Rio de Janeiro: Serviço Nacional de Teatro, 1975.
- DORT, Bernard. **O teatro e sua realidade**. São Paulo: Perspectiva, 1977.
- DUSIGNE, Jean-François (org.). **Du théâtre d’Art à L’art du théâtre: anthologie des textes fondateurs**. Paris: Éditions Théâtrales, 2002.
- ESCOLA DE TEATRO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. **Currículo do curso de Bacharelado em Artes Cênicas – Direção Teatral**. Salvador, 2004.
- EVREINOFF, Nicolas. **Le Théâtre dans la vie**. 6ª ed. Paris: Stock, 1930.
- FARO, Antônio José. **Pequena história da dança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1986.
- FREITAS, Paulo L. **Tornar-se ator: uma análise do ensino de interpretação no Brasil**. Campinas: UNICAMP, 1998.
- GASSNER, John. **Mestres do teatro**. vol. I. trad. de Alberto Guzik e J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva/EDUSP, 1974.
- GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **História da educação**. São Paulo: Cortez, 1994.
- GINZBURG, Carlo. **O queijo e os vermes: o cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela inquisição**. trad. de Maria Betânia Amoroso. São Paulo: Companhia das letras, 1987.
- GOLD, Arthur e FIZDALE, Robert. **A Divina Sarah: a vida de Sarah Bernardt**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- GRIMAL, Pierre. **O teatro antigo**. trad. de Antônio M. Gomes da Silva. Lisboa: Edições 70, 2002.
- GROTOWSKI, Jerzy. **Em busca de um teatro pobre**. Trad. de Aldomar Conrado. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1971.
- GUINSBURG, J.; FARIA, João Roberto; LIMA, Mariangela Alves de (orgs.). **Dicionário do teatro brasileiro: temas, formas e conceitos**. São Paulo: Perspectiva/SESC São Paulo, 2006.
- GUZIK, Alberto. O Teatro Brasileiro de Comédia. In: NUÑEZ, Carlinda Fragale Pate et alii. **O teatro através da história**. Vol. II: O teatro brasileiro. Rio de Janeiro: Centro Cultural Banco do Brasil/Entourage Produções Artísticas, 1994. p 189-209.
- HODGE, Francis. **Play directing: analysis, communication and style**. 4ª ed. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1994.
- HOPKINS, Arthur. **Reference Point**. New York: Samuel French, 1948.
- HÜBNER, Zygmunt. Pode-se ensinar direção?. **Cadernos de teatro**. Rio de Janeiro, SNT/Tablado, nº 83, p. 1-5, outubro-novembro-dezembro, 1979.
- HUNT, Hugh. **The director in the theatre**. London: Routledge and Kegan Paul, 1954.
- JONES, Robert Edmond. **The dramatic imagination**. New York: Theatre Arts Books, 1969.
- KINDERMANN, Heinz. **Theatergeschichte Europas**. v. 6. Salzburg: Otto Müller Verlag, 1964.
- KIRK, John W. e BELLAS, Ralph A. **The art of directing**. Belmont (US): Wadsworth, 1985.
- KNEBEL, Maria. **L’Analyse-action**. trad. de Nicolas Struve, Sergueï Vladimirov et Stéphane Poliakov. Paris: Actes Sud-Papiers/École Nationale Supérieure des Arts et Techniques du Théâtre, 2006.
- KUSNET, Eugênio. **Ator e método**. Rio de Janeiro: Serviço Nacional de Teatro, 1975.

- LEÃO, Raimundo Matos de. **Abertura para outra cena: o moderno teatro na Bahia**. Salvador: Fundação Gregório de Matos/EDUFBA, 2006.
- LECOQ, Jacques. **Le théâtre du geste**. Paris: Bordas, 1987.
- \_\_\_\_\_. **Le corps poétique**. Paris: Actes Sud-Papiers, 1997.
- LEES, C. Lowell. **Play production and direction**. New York: Prentice-Hall, 1951.
- LEHMANN, Hans-Thies. **Teatro pós-dramático**. trad. de Pedro Sússekind. São Paulo: Cosac Naify, 2007.
- LUBISCO, Nídia Maria Lienert; VIEIRA, Sônia Chagas; SANTANA, Isnaia Veiga. **Manual de estilo acadêmico: monografias, dissertações e teses**. 4ª ed. Salvador: EDUFBA, 2008.
- LUIZ, Macksen. Apocalipse atrás das grades. In: **TEATRO da vertigem: trilogia bíblica**. São Paulo: Publifolha, 2002.
- MACHADO, Maria Clara. **Jogos dramáticos: improvisação**. Rio de Janeiro: SNT, 1973.
- MAGALDI, Sábato. **Panorama do teatro brasileiro**. Rio de Janeiro: Serviço Nacional de Teatro, 1962.
- \_\_\_\_\_. **Teatro sempre**. São Paulo: Perspectiva, 2006.
- MAGALHÃES, Paulo de. **Como se ensaia uma peça: aula de técnica teatral**. Rio de Janeiro: SNT/MEC, 1958.
- MARQUES, Daniel. **Precisa de arte e engenho até...: um estudo sobre a composição do personagem-tipo através das burletas de luiz peixoto**. 1998. 234 f. Dissertação (Mestrado em Teatro) – Escola de Teatro, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1998.
- MCCAFFERY, Michael. **Directing a play**. Boston: Phaidon, 1988.
- MCGAW, Charles. **Acting is believing**. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1955.
- MELLO, Augusto de. **Manual do Ensaíador dramático**. Porto / RJ: ,1890.
- MEYERHOLD, Vsevolod. Programmes et projets pour l'école (1915-1918): une nouvelle école pour un nouveau théâtre. **Puck, la marionnette e les autres arts: Pro-vocation l'école**, Charleville-Mézières (FR), n° 7, p. 54-61, out. nov. e dez. 1994.
- MILLES-BROWN, John. **Directing drama**. London: Peter Owen, 1980.
- MITTER, Shomit. **Systems of rehearsal: Stanislavski, Brecht, Grotowski and Brook**. London: Routledge, 1992.
- MOITARÁ. Grupo de teatro. Apresenta textos sobre *Commedia dell'Arte*. Disponível em: <<http://grupo.moitara.sites.uol.com.br/commedia.htm>>. Acesso em 1º abr. 2008.
- MORRISON, Hugh. **Directing in the theatre**. London: A & C Black, 1984.
- MOUSSINAC, Léon. **História do Teatro: das origens aos nossos dias**. trad. de Mário Jacques. Amadora/Portugal: Bertrand, 1957.
- NELMS, Henning. **Como fazer teatro**. trad. de Bárbara Heliodora. Rio de Janeiro: Letras e Artes, 1964.
- NUNES, Celso. **Um diretor teatral em ação: estratégias e procedimentos criativos**. 1989. 241 f. Tese (Doutorado em Artes) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1989.
- OLIVEIRA, Anatólio. **Composição teatral**. Salvador: Departamento de Teatro da Escola de Música e Artes Cênicas da UFBA, [197-?]. (mimeogr.)
- PATERSON, Morton. The stagecraft of the revels office during the reign of Elizabeth. In: PROUTY, Charles (ed.). **Studies of Elizabethan Theatre**. North Haven (US): The Shoe String Press, 1961.

- PAVIS, Patrice. **Dicionário de teatro**. trad. sob a dir. de J. Guinsburg e Maria Lúcia Pereira. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- PEDRO, Antonio. **Pequeno tratado de encenação**. Lisboa: Inatel, 1975.
- PEREIRA, Jamil Dias. **O instrumental de trabalho do diretor de teatro: paradigmas conceituais e recursos técnicos**. 1998. 221 f. Tese (Doutorado em Artes) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.
- PERRY, John. **The rehearsal handbook for actors and directors: a practical guide**. Ramsbury: Crowood, 2001.
- PIGNARRE, Robert. **História do Teatro**. trad. de Maia Pinto e Maria Gabriela de Bragança. 3ª ed. Mem Martins/Portugal: Europa-América, 1979.
- POLYA, G. **A arte de resolver problemas**. trad. de Heitor Lisboa de Araújo. Rio de Janeiro: Interciência, 1978.
- PRUNER, Michel. **La fabrique du théâtre**. Paris: Armand Colin, 2005.
- RANGEL, Otávio. **Técnica teatral**. Rio de Janeiro: Talmagráfica, 1949.
- \_\_\_\_\_. **Escola de Ensaíadores: da arte de ensaiar**. Rio de Janeiro: Talmagráfica, 1954.
- RIZZO, Eraldo Pêra. **Ator e estranhamento: Brecht e Stanislavski, segundo Kusnet**. São Paulo: SENAC/SP, 2001.
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1978.
- ROOSE-EVANS, James. **Directing a play**. London: Studio Vista, 1968.
- ROUBINE, Jean Jacques. **A linguagem da encenação teatral: 1880 - 1980**. trad. e apres. de Yan Michalski. 2ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- \_\_\_\_\_. **Introdução às grandes teorias do teatro**. trad. de André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.
- SANTANA, Jussilene. **Impressões modernas: compreensão e debate sobre teatro na cobertura dos jornais A Tarde e Diário de Notícias entre 1956 e 1961**. 2006. 216 f. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) – Escola de Teatro e Escola de Dança, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2006.
- SCHECHNER, Richard. **Environmental theater**. New York: Hawthorn Books, 1973.
- SHAKESPEARE, William. **Obra completa**. v. 1. org. de F. Carlos de Almeida Cunha Medeiros e Oscar Mendes. Rio de Janeiro: J. Aguilar, 1969.
- SOARES, Ana Lúcia Martins. **O Papel do “jogo” da máscara teatral na formação e no treinamento do ator contemporâneo**. 1999. 216 f. Memorial de Trabalho Prático (Mestrado em Teatro) – Escola de Teatro, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1999.
- SPOLIN, Viola. **O jogo teatral no livro do diretor**. trad. de Ingrid Dormien Koudela e Eduardo José de Almeida Amos. São Paulo: Perspectiva, 1999.
- STANISLAVSKI, Constantin. **A preparação do ator**. Trad. de Pontes de Paula Lima. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1964.
- \_\_\_\_\_. **A construção da personagem**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1970.
- \_\_\_\_\_. **A criação de um papel**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1972.
- \_\_\_\_\_. **Minha vida na arte**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.
- \_\_\_\_\_. **Manual do ator**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- STAUB, August W. **Creating theatre**. New York: Harper & Row, 1973.
- TAYLOR, Don. **Directing plays**. New York: Theatre Arts Books, 1996.
- TAYLOR, John Russel. **A dictionary of the Theatre**. Middlesex (UK): Penguin, 1976.

THOMAS, James. **Script Analysis**. Boston: Focal, 1992.

VAUQUELIN, Nicolas Louis. **Manual do Ensaíador**. Rio de Janeiro: Typografia Imperial e Nacional, 1826.

VEINSTEIN, André. **La mise en scène théâtrale et sa condition esthétique**. Paris: Flammarion, 1955.

VIOTTI, Sérgio. **Dulcina e o teatro de seu tempo**. Rio de Janeiro: Lacerda, 2000.

VIRMAUX, Alain. **Artaud e o teatro**. Trad. de Carlos Eugênio Marcondes de Moura. São Paulo: Perspectiva: Secretaria da Cultura, Ciência e Tecnologia do Estado de São Paulo, 1978.

WEKWERTH, Manfred. **Diálogo sobre a encenação**. trad. de Reinaldo Mestrinel. São Paulo: Hucitec, 1984.

WHITMORE, Jon. **Directing postmodern theatre**. Ann Arbor: University of Michigan, 1994.

WILLS, J. Robert (org.). **The director in a changing theatre: essays on theory and practice, with new plays for performance**. Palo Alto (US): Mayfield, 1976.

## APÊNDICE A

### EXERCÍCIOS CÊNICOS SIMPLIFICADOS

*Antes de descrever o primeiro exercício, apresento algumas considerações de ordem prática válidas para todas as atividades:*

- *não há restrição de tipo de palco (italiano, arena ou outro) para a execução dos exercícios, até mesmo sugiro a variação de espaços na sua aplicação;*
- *em termos ideais, os alunos deveriam contar com um elenco de oito a dez atores entre homens e mulheres dos mais variados tipos físicos;*
- *o nível de experiência dos atores influencia os exercícios, sendo mais enriquecedora a mistura entre profissionais e iniciantes.*

#### 1 – RECONHECENDO O ESPAÇO DE APRESENTAÇÃO

**a) Descrição:** Os alunos devem analisar o espaço de apresentação disponível para as aulas percebendo aquilo que o local já comunica de antemão para a platéia.

**b) Material disponível:** Nenhum material, apenas o espaço reservado para a execução dos exercícios.

**c) Número de atores:** Não são utilizados atores.

**d) Objetivos:**

- Analisar os diferentes pontos de vista do espectador.
- Analisar as condições físicas do palco.
- Discutir a influência do espaço sobre a poética de um espetáculo.

**e) Observações:**

Essa atividade requer dos estudantes a aplicação de sua percepção de espaço ao destrincharem o local onde serão apresentadas as cenas. Levando-se em conta a precária infra-estrutura para os cursos de direção teatral, a prática revela um momento de consciência dos desafios a serem enfrentados, mas também de descoberta de possibilidades ocultas. Certamente, entre os assuntos de discussão, aparecerão os problemas enfrentados quando um espetáculo sai em turnê por teatros diferentes e a diversidade de utilização do espaço na encenação contemporânea.

O exercício pretende levar à consciência de que o espaço de apresentação sempre afeta a representação. As análises com os estudantes devem explorar essa constatação, estimulando-os a refletir sobre as suas experiências pessoais.

## 2 – DISPONDO VOLUMES NO ESPAÇO DE APRESENTAÇÃO

**a) Descrição:** De início, uma cadeira é posicionada próxima à platéia e os alunos são estimulados a perceber o que ela poderia significar. Posteriormente, essa cadeira é levada para outras áreas do palco e, sucessivamente, os estudantes são chamados a analisar essas outras possibilidades. Junto à cadeira é colocada uma mesa e a atividade se repete num jogo expressivo a partir dos volumes introduzidos no palco.

**b) Material disponível:** Cadeira e mesa.

**c) Número de atores:** Não são utilizados atores.

**d) Objetivos:**

- Evidenciar iniciativas de expressão ainda sem atores.
- Estimular o raciocínio sobre as capacidades expressivas do cenário.
- Analisar as diferenças estabelecidas entre as variadas possibilidades de organização dos volumes.

**e) Observações:**

Nessa atividade, partimos para um jogo com volumes no cenário sempre solicitando à turma uma leitura das diferentes disposições no palco. Procura-se exaurir o escopo expressivo através da utilização de uma cadeira e uma mesa apenas. Curiosamente, durante as aulas, o estudante imaginava o início de um espetáculo a cada organização dos volumes. Essa tendência auxiliava o processo de análise através da pergunta: Que tipo de expectativa o público pode ter?

Friso, porém, que o principal mote do exercício reside na comparação entre as diferentes disposições da cadeira e da mesa no palco, e não na descrição completa das possíveis leituras para cada um desses arranjos. Nesse momento, o aluno é chamado a observar e analisar a manipulação de elementos mínimos no cenário, realçando as sutilezas de expressão obtidas a cada nova proposta.

### 3 – DISPONDO ATORES NO ESPAÇO DE APRESENTAÇÃO

**a) Descrição:** Colocamos frente a frente dois atores no palco e variamos a distância entre eles. Depois, repetimos o processo dispondo os mesmos de costas, de lado e assim sucessivamente. Por último, sugerimos diferentes entradas em cena para um deles, sendo que o outro já se encontra no palco.

**b) Material disponível:** Nenhum material, apenas o espaço reservado para a execução dos exercícios.

**c) Número de atores:** Dois.

**d) Objetivos:**

- Refletir sobre as características físicas dos atores.
- Perceber níveis de afetividade criados pela distância entre os atores.
- Evidenciar a capacidade expressiva do olhar do ator.

**e) Observações:**

Nesse exercício, chama-se atenção para relações físicas naturais dos atores. Caso tenhamos um grupo variado de voluntários para estar em cena, é interessante alternar as pessoas e raciocinar sobre as diferentes situações obtidas, como por exemplo: dois homens frente a frente, um homem e uma mulher frente a frente, a mulher de costas para o homem, o homem de costas para a mulher, e assim por diante. Os tipos físicos (gordo, magro, branco, negro, alto, baixo e etc) também podem ser aproveitados para discussões acerca dos arranjos no palco.

Um aspecto primordial da atividade é a atenção sobre o olhar dos atores.

Precisa-se observar minuciosamente as mudanças geradas ao colocá-los olhando nos olhos entre si, encarando diretamente a platéia, fitando o chão e tantas possibilidades quantas forem possíveis apresentar. O aluno-diretor tem que ser despertado para a influência do olhar do intérprete na cena.

Além disso, a distância física entre os atuantes também é objeto de reflexão. Ela pode sugerir uma atmosfera de confronto, caso estejam se encarando bem separados, quase a sair de cena; ou, por outro lado, pode sugerir certa afetividade entre os atores, caso estejam se encarando próximos um do outro. Essas percepções não devem ser entendidas como leituras rígidas. Elas são estímulos para deixar o estudante mais alerta sobre a composição plástica com o elenco, sempre incitando novas possibilidades à medida que interferimos objetivamente nesse arranjo.



#### 4 – TENSÃO ELEMENTAR

**a) Descrição:** O aluno deve construir uma cena muda onde a tensão da situação justifica a mudez dos atores. Tempo máximo de duração: 2 minutos.

**b) Material disponível:** Nenhum material, apenas o espaço reservado para a execução dos exercícios.

**c) Número de atores:** Dois.

**d) Objetivos:** – Estimular a atenção do aluno sobre os detalhes sutis que enfatizam uma relação de tensão entre atores.  
– Esmiuçar mecanismos primários de construção de clima e atmosfera.

**e) Observações:**

O exercício é uma adaptação simplificada da “cena 1” proposta pelo prof. Terry John Converse<sup>1</sup>.

Os alunos-diretores são obrigados a respeitar a regra de indicações físicas<sup>2</sup> e o ciclo exame-avaliação-retorno<sup>3</sup> é definido como o movimento central da prática.

Uma vez que os atores não têm noção de personagem, nem de enredo, é interessante o diálogo posterior à cena para avaliar o quanto o estudante conseguiu transmitir sobre a sua pequena solução e a que ponto a consciência do intérprete foi estimulada pelas indicações. Quais foram as mais esclarecedoras? Quais foram as mais confusas? Devemos notar que a simplicidade do exercício não permite a criação de personagens fechados, e nem de situações complexas em cena. Estaremos diante de indícios de estados de espírito e de relações humanas. Deve-se observar se a construção permitiu o afloramento de uma tensão elementar com um encadeamento simples de ações. Em caso positivo, quais os determinantes desse surgimento? Como acirrar ainda mais esse conflito? Em caso negativo, como corrigir as indicações para os atores?

---

<sup>1</sup> CONVERSE, Terry John. *Directing for the stage; a workshop guide of 42 creative training exercises and projects*. Colorado Springs: Meriwether, 1995. p. 21-24.

<sup>2</sup> Cf. p. 101 desta tese.

<sup>3</sup> Cf. p. 94 desta tese.

## 5 – FAMILIAR-ESTRANHO

**a) Descrição:** Construir uma cena muda onde uma situação totalmente familiar ou normal torna-se absolutamente estranha ou bizarra. Tempo máximo de duração: 2 minutos.

**b) Material disponível:** Cadeira, mesa e acessórios portáteis.

**c) Número de atores:** Dois ou mais.

**d) Objetivos:** – Analisar os efeitos da construção de circunstâncias inesperadas durante uma cena.

**e) Observações:**

Esse exercício é inspirado na “cena 3” proposta pelo prof. Converse, no livro *Directing for the stage*<sup>4</sup>.

Os alunos-diretores continuam obrigados a respeitar a regra de indicações físicas e o ciclo exame-avaliação-retorno é mantido como movimento central da prática.

O foco dessa nova construção restringe-se aos mecanismos inerentes à graça, à surpresa ou até mesmo ao temor considerando-se o caráter inusitado dos acontecimentos encadeados no palco. A condição de haver um desfecho bizarro para uma situação normal permite colocar em relevo essa mecânica. Devemos refletir sobre as diferentes qualidades que levaram a platéia ao riso, ao silêncio, à falta de compreensão ou qualquer outra reação obtida. Vale lembrar que, dentro das possíveis soluções cênicas dos alunos, abrimos terreno para o aparecimento de situações absurdas, até mesmo flertando com o “non-sense”.

Um ponto especial de discussão diz respeito aos detalhes que podem tornar uma cena séria totalmente risível. Expressões exageradas dos atores, falhas de ritmo ou de execução de ações, marcações inadequadas, dentre outras, aparecem como interferências desastrosas na composição. A reparação dessas interferências motiva análises mais profundas sobre a rigidez das indicações e do retorno aos intérpretes.

---

<sup>4</sup> idem, p. 33-38.

## 6 – JORNADA EM ÁREAS DE PALCO

**a) Descrição:** Construir uma cena muda onde o elenco atue em diferentes áreas do palco, abribuindo ritmos específicos para cada área. Tempo máximo de duração: 3 minutos.

**b) Material disponível:** Cadeiras, mesas, cubos e acessórios portáteis.

**c) Número de atores:** Dois ou mais.

**d) Objetivos:**

- Valorizar a divisão do palco em áreas distintas.
- Estimular a distribuição das ações sobre o palco.
- Associar a construção rítmica e a distribuição das ações na cena.
- Perceber a contribuição das diferenças de níveis para a cena.

**e) Observações:**

Esse exercício tem como inspiração a “cena 4” proposta pelo prof. Converse, na obra já citada<sup>5</sup>. Porém, o seu desenvolvimento nesta pesquisa fecha o foco sobre a natureza tridimensional da composição plástica em teatro.

Os alunos continuam seguindo a regra das indicações físicas e vale, como de costume, o realce ao ciclo exame-avaliação-retorno.

As instruções propostas pelos estudantes precisam compor áreas distintas sobre o palco e determinar ritmos de ação inerentes a cada área. Essas condições quebram uma tendência dos jovens diretores em concentrar todos os acontecimentos principais da cena no centro do palco. Tal “inclinação” empobrece as possibilidades expressivas do arranjo.

Além disso, chama-se atenção para a terceira dimensão existente no teatro, trabalha-se a visão do diretor na sua capacidade de distribuição e valorização das diferentes porções de palco tendo ciência de que se trata de um espaço cúbico e não apenas de um plano, em termos geométricos. Nas aulas realizadas, a seguinte constatação foi recorrente em todas as turmas: nossos alunos restringem a sua percepção de cena a duas dimensões. Normalmente, eles estipulam um percurso horizontal com algumas variações verticais, sugerindo ao ator sentar-se, subir num volume ou mesmo ajoelhar-se. Há uma séria dificuldade em se aproveitar bem a profundidade do palco e associá-la a desníveis de altura, compondo efetiva e eficazmente sub-locais distintos dentro do local comum de apresentação no sentido de preenchimento tridimensional do espaço.

Uma outra “tendência” dos alunos evidenciada pela atividade é a de exercer a direção de dentro do palco sem conferir pouco a pouco da platéia as suas indicações. A discussão sobre essa característica enfatiza a importância de testar a construção das marcações a partir da visão do público e da visão do ator, ressaltando o caráter dinâmico da postura do diretor; ele deve observar e avaliar a partir de diferentes referenciais, dentro e fora da cena.

---

<sup>5</sup> idem, p. 39-42.

## 7 – ÁREA PSICOLÓGICA

**a) Descrição:** Construir uma cena muda onde, através das indicações dadas, um ator delimita uma fronteira imaginária que os outros têm dificuldade em ultrapassar. A cena finaliza com o rompimento dessa fronteira. Tempo máximo de duração: 3 minutos.

**b) Material disponível:** Cadeiras, mesas, cubos e acessórios portáteis.

**c) Número de atores:** Dois ou mais.

**d) Objetivos:**

- Demonstrar a relação entre personagem e áreas do palco.
- Analisar o potencial expressivo da manipulação das áreas do palco em função dos personagens.
- Desenvolver a percepção sobre a contribuição das diferenças de níveis para a cena.

**e) Observações:**

Nesse exercício, reduzimos o conceito de área psicológica apresentado na “cena 5” do livro *Directing for the stage*<sup>6</sup> a termos mais específicos. A área psicológica, para nossa atividade, é o espaço físico delimitado por um personagem em função do estado de espírito em que se encontra e da relação que outro estabelece com ele. Por exemplo, um pai sentado na cadeira à espera do filho com o boletim de notas do colégio pode ser uma solução para essa cena. O menino chega e pára antes de se aproximar do pai. Essa pausa delimita uma fronteira que o personagem tem dificuldade em ultrapassar, tal limite define áreas psicológicas na montagem.

Para a elaboração da cena, os alunos seguem ainda a regra das indicações físicas e são novamente motivados a utilizar o ciclo exame-avaliação-retorno na continuidade da atividade.

Apesar da descrição original estabelecida por John Converse apresentar a área psicológica num sentido mais amplo<sup>7</sup>, nossa experiência em classe sugeriu uma simplificação para focalizar de modo mais restrito as análises sobre a relação personagem e espaço. O estudante é levado a refletir sobre essa associação, notando as possibilidades de esclarecer sua expressão à medida que determina orgânica e conscientemente essas “zonas de atuação”. A tarefa de marcação de diferentes “terrenos” localizados na cena de acordo com as distintas qualidades dos personagens desenvolve a comunicação do aluno-encenador tanto com o público quanto com os próprios atores. Ela gera pistas preciosas no ciclo exame-avaliação-retorno. Durante a atividade, o professor encoraja o descobrimento desses indícios.

---

<sup>6</sup> idem, p. 43-48.

<sup>7</sup> idem, p. 43.

## 8 – INVERSÃO DE PODERES

**a) Descrição:** Construir uma cena muda onde o personagem mais poderoso torna-se o menos poderoso ao final. Tempo máximo de duração: 3 minutos.

**b) Material disponível:** Cadeiras, mesas, cubos e acessórios portáteis.

**c) Número de atores:** Dois.

**d) Objetivos:**

- Recuperar as discussões desenvolvidas com os sete primeiros exercícios, cogitando a aplicação de alguns ou todos eles para essa cena.
- Evidenciar como as relações de poder na cena podem ser reforçadas ou amenizadas através do ritmo, de diferenças de níveis, áreas de palco e criação de tensões primárias.

**e) Observações:**

Finalmente, os alunos são liberados da regra de indicações físicas. Qualquer tipo de informação é permitida. Até mesmo demonstrações. Essa mudança deve suscitar reflexões sobre o diálogo com os atores. Em que medida a antiga regra influenciou essa relação? Que qualidade ela trouxe para o discurso do aluno-diretor?

A idéia central da atividade parte da “cena 6” proposta por Converse<sup>8</sup>, sendo que, no nosso caso, solicitamos a associação com o maior número possível de exercícios já estudados. Podemos estimular a revisão de algumas das construções anteriormente elaboradas no sentido dessa nova resolução. O caráter elementar dessas primeiras criações permite o seu desenvolvimento visando solucionar a situação ora proposta.

Por outro lado, não há proibição para a descoberta de soluções absolutamente novas. Mesmo assim, a tarefa do professor concentra-se em ressaltar os expedientes de construção cênica reutilizados pelo estudante; a forma como delimitou as áreas de palco, estipulou tensões ou estabeleceu os ritmos. As reflexões devem explorar o processo de apreensão dessas estruturas por parte do aluno. Ele precisa avaliar em que medida foram afetadas as suas habilidades de direção.

---

<sup>8</sup> idem, p. 49-55.

## 9 – ROMPIMENTO DO SILÊNCIO

**a) Descrição:** Construir uma cena muda onde o desenlace da situação leva ao rompimento do silêncio pelos personagens. Tempo máximo de duração: 3 minutos.

**b) Material disponível:** Cadeiras, mesas, cubos e acessórios portáteis.

**c) Número de atores:** Dois ou mais.

**d) Objetivos:**

- Recuperar as discussões desenvolvidas com os oito exercícios anteriores, cogitando a aplicação de alguns ou todos eles para essa cena.
- Propiciar o surgimento da palavra conscientemente através dos elementos já trabalhados.

**e) Observações:**

Assim como no exercício anterior, os alunos são chamados a perceber todo o percurso traçado até então para despertarem as suas habilidades de montagem. Em acréscimo, a reflexão sobre a motivação da fala a partir do silêncio e das marcações criadas orienta a análise da cena.

Partimos da idéia para a “cena 7” sugerida por Converse no livro já citado<sup>9</sup>, porém com essa ênfase sobre a discussão acerca da união de aspectos já elaborados nas atividades anteriores.

---

<sup>9</sup> idem, p. 57-63.

## APÊNDICE B

### DEPOIMENTOS DE ALUNOS SOBRE OS EXERCÍCIOS CÊNICOS SIMPLIFICADOS

#### Fábio Nieto Lopez

Iniciei minha experiência em direção no ano de 1997, e desde então não parei mais de encenar e de me perguntar sobre a minha prática, o que me levou à graduação de direção teatral. Contudo, considero que a experiência que tive com os exercícios foi a primeira vez em que senti palpável o ensino de direção teatral, e que deu à nossa turma instrumentos para pensar e reelaborar a cena. As variações que exercitávamos nos trazia clareza da implicância de cada detalhe na expressão para a platéia. Além disso, uma consciência mais apurada dos elementos da cena: relação e movimentação dos atores, utilização dos espaços, o uso dos níveis, áreas de atuação etc. Essa experiência me deu muito mais segurança para enfrentar a direção de “Avental todo sujo de ovo”. Inclusive, em um momento da peça, eu apliquei muito claramente um dos exercícios, e até hoje vejo a força e a clareza que ele traz para esse momento.

---

#### Amanda Gomes Maia

Quando iniciei o curso de Direção Teatral na Escola de Teatro da UFBA, minha experiência anterior no ofício era absolutamente empírica, baseada nas práticas da estrada, os problemas eram solucionados na medida em que surgiam, com as ferramentas disponíveis. E da estrada do fazer teatral aprendi uma lição para a vida toda: os erros são fundamentais para seguir adiante, para saber o que não fazer.

Já a vida acadêmica trouxe consigo o mistério da direção teatral. Afora a teoria teatral, estudos semiológicos e históricos, o aluno-diretor dispõe basicamente da experiência de processos de encenação de diretores consagrados pela linha do tempo ou de testemunhos da vivência do próprio professor. Contudo, nos dois casos, o campo torna-se inevitavelmente filosófico e impalpável.

Qual não foi a minha surpresa quando o 4º semestre trouxe consigo a possibilidade de experimentar em “laboratório” a prática elementar de direção teatral. Percebi com os exercícios que a ciência da direção teatral pode dispor de ferramentas simples e poderosas que conferem à prática uma liberdade muito maior. À medida em que dominamos o uso do espaço cênico, conhecemos as conseqüências do uso de suas possibilidades volumétricas e entendemos o mecanismo neurológico da platéia de assimilação de informações, a essência do teatro salta aos nossos olhos: o espaço e as relações humanas, imbricados e indissolúveis.

O diretor precisa aprender a olhar. Uma simples definição de posição de elementos ou personagens muda toda a cena. Os laços invisíveis gerados pelas relações dos elementos cênicos tornam-se finalmente observáveis. Essas intervenções não precisam, ou simplesmente

não estão explícitas, mas a escolha pode ser feita conscientemente, pois, de uma forma ou de outra, a cena se estabelece. Os exercícios permitem um olhar lúcido sobre o produto que será mostrado, o domínio sobre o discurso do emissor, no caso, o diretor, já que a recepção é imprevisível.

Realizar estes exercícios em sala de aula amplia imensamente o leque do aluno-diretor de soluções cênicas, pois as possibilidades geradas por esta prática se multiplicam vertiginosamente. A academia finalmente me mostrou que também posso aprender o que não fazer de forma sistemática. O 4º semestre tornou-se um marco na carreira que escolhi, quando percebi que não era uma “aprendiz de feiticeira”, e sim alguém no processo de um aprendizado possível de uma profissão. Os exercícios certamente não trarão qualidade artística a um aluno, mas possibilitarão que todos possuam o conhecimento de suas próprias habilidades.

---

#### Leonardo Barbosa Cerqueira Duarte

Os exercícios têm várias contribuições. A primeira (e basilar) diz respeito a pensar o espaço cênico volumetricamente em suas três dimensões. Além disso, os exercícios propiciam ver na prática que tudo o que se coloca no palco diz algo, e que a relação espacial entre estes elementos cênicos, sejam estes elementos simples adereços ou o próprio ator, determinam relações de poder. Saber identificar estas relações é uma ferramenta importante para o diretor na medida em que este pode efetuar ajustes na intensidade da força do que se pretende transmitir. Por fim, os exercícios nos fazem lembrar que o teatro é em sua essência uma arte visual e o conhecimento destes exercícios nos provoca um pensar sobre a força das imagens.

De minha parte, os exercícios me permitiram tomar o conhecimento de que há uma produção voltada à técnica do ofício do diretor teatral e que este ofício não gravita apenas num âmbito teórico. Poder relacionar estas ferramentas com os conhecimentos teóricos adquiridos durante a graduação é uma diretriz na minha vida acadêmica. Entretanto, percebo que esta escolha é algo pessoal e que muito diz respeito a minha formação e minha incessante busca por um mecanismo técnico para o desempenho de minhas atividades.

---

#### Daniel Freire Leahy Guerra

A grande percepção que tenho dos exercícios vem depois do que fiz, e não durante. Por exemplo, na cena final do módulo eu apliquei os exercícios, eu via os efeitos. Tentei levar como um jogo todos os exercícios. Depois, dirigindo uma cena você percebe que os exercícios não são regras soltas. Eles se juntam. Eles são um conjunto de jogos que te ajudam a capturar a atenção do espectador. Os exercícios estimulam muito quem é artista e conseqüentemente pensa sobre o próprio fazer. Na verdade, esse conjunto de regras age por vezes como um desafio para a mente de um diretor, fazendo-o buscar soluções criativas e cada vez mais sutis.



### Maicon Alisson S. dos Santos

Há dois momentos da inclusão deste sistema de aprendizagem artística, um momento que é o que se refere a ele no módulo e o outro enquanto modelo. A crítica advém do grande tempo para a aplicação do modelo no módulo. Tecnicamente ele se torna uma ferramenta muito importante e clara para a limpeza da cena, pois busca o domínio pleno da cena. Isso dará clareza ao diretor ao que se refere ao processo de comunicação com o público. Mas acredito ser uma ferramenta complementar e não como o método principal de criação. Ele nos deixa atentos principalmente aos detalhes que ficam a mostra no nosso espetáculo, que, em muitos casos, não são percebidos pelo diretor.

---

### Laura Santos Franco

A proposta de exercícios práticos de direção trazida pelo professor Gláucio Machado, durante o Módulo 4 de Direção Teatral (2006.2) tiveram uma importância particular: provocar uma cisão na metodologia do ensino de direção pela qual eu estava passando. Até então, havia passado unicamente por aulas teóricas. Nessas aulas práticas de direção houve um espaço onde podíamos observar as práticas EM PROCESSO dos colegas de curso e debater com eles não só no âmbito de uma teoria teatral alheia, mas a partir das questões particulares da turma, desenvolvendo um pensamento sobre teatro próprio destas pessoas, aspirantes e artistas brasileiros contemporâneos. No entanto, faço uma crítica a aplicação da proposta: considero que seria muito mais rico para o processo se ao invés de partirmos de um “manual” de exercícios práticos, tivéssemos trabalhado exercícios desenvolvidos pelo próprio professor. Assim estes não seriam encarados com tanta rigidez, como ocorreu em alguns casos, e nos proporcionaria adentrar ainda mais na experiência particular do professor – principal elemento de aprendizado para mim nesta universidade.

---

### Uarlen de Lima Martins

Foram exercícios inspiradores de total improviso, nos quais o docente nos dava um tema ou uma simples dica e tínhamos que desenvolver uma pequena cena com a presença de atores convidados ou com nós mesmos como dublê de atores. Quase todos os exercícios tinham como prenúncio a ausência de texto e de palavras – mas não de sons – o que dificultava ainda mais. Dificultava mas nos convidava a todos a uma reflexão acerca das possibilidades de criação de uma cena não bem feita e bem acabada, mas coerente com o que tinha sido proposto. Era um convite ao exercício da criatividade em condições mínimas – não quero citar aqui as prerrogativas insalubres da sala – somente dois atores e uma ação que transcorria sem objetos, figurinos, artifícios de iluminação, música ou som mecânico. No curso das aulas – que também eram algumas vezes cansativas e monótonas, como toda prática que esconde certo mistério e uma nova descoberta de forma artesanal, científica e que necessita certa dose de paciência, erros e mais erros para conseguir um acerto ou aprender uma lição – foi-nos permitido utilizar algum texto.

Tocou-me particularmente a criação de áreas no palco e a quebra das mesmas no sentido de ultrapassar fronteiras. Isso me fez entender, por exemplo, a possibilidade de criação de cenas simultâneas com a ausência de cenários; fazer o público perceber que num determinado espaço do palco instaurou-se um ambiente, instaurou-se uma cena dentro do todo. E que com o trabalho conjunto do diretor e do ator – e especialmente com o virtuosismo desse último – essas áreas podem ficar bem claras e totalmente à vista das pessoas. Outro quesito foi a aparição de determinadas personagens e a importância dessas aparições para o espetáculo. Esse estudo fora feito a partir do estudo do cérebro humano e do direcionamento do olhar. Assim, a primeira personagem deve entrar – se isso for necessário, se já não estiver em cena, é apenas uma convenção – pelo oposto ao que o público adentrou na sala. Não sei se foi proposital, creio que sim, mas esse exercício foi feito numa segunda feira e no sábado seguinte fui assistir a um espetáculo realista que estava em cartaz na cidade. Entramos na sala pelo lado esquerdo e a peça começou com as personagens entrando pela direita. Entendi muito bem como eles se tornam estranhos a nós e não um de nós entrando pelo lado oposto. Tentei fazer isso em minha cena de final de semestre aplicando também as técnicas das áreas de importância e delimitação de fronteiras. Hoje consigo perceber o efeito disso em encenações bem intencionadas.

Aqueles laboratórios me foram utilíssimos à medida que me fizeram entender que pôr um ator em cena não é apenas um apelo estético, mas a prática de uma ciência lapidada pelos grandes mestres do fazer teatral.

---

### Tarcísio Brito de Almeida

O interessante foi absorver os ensinamentos dos exercícios não como técnicas de direção mas como uma forma de desenvolver o meu olhar sobre a cena. Inclusive, nas cenas do final do período deu para perceber que os exercícios não eram uma receita de bolo, muito pelo contrário, eles despertaram uma maior atenção sobre a cena.

A forma como é aplicada mostra graus de dificuldade que crescem aos poucos.

---

### Sanara de Santana Rocha

Eu diria que esses exercícios são essenciais e sucintos ao mesmo tempo. A natureza essencial se dá pelo fato desses exercícios, em sua execução, se debruçarem em duas questões fundamentais para o acontecimento e talvez o êxito de um espetáculo teatral: a expressão e conseqüentemente a recepção. Quanto à natureza sucinta, se dá pelo fato desses exercícios desenvolverem noções óbvias e fundamentais a todo diretor na montagem de um espetáculo seja ele, o diretor, iniciante ou não. Noções tais como: localização, planos, tempo-ritmo de ator, partitura corporal, condução de olhar dos atores e etc.

### Caio Travassos de Britto

O que foi importante nesse quarto semestre para a construção de cena que eu consegui levar dividido em dois pontos. Primeiro, a relação entre a cena e a platéia. Segundo, a relação entre o diretor e o ator. Na relação entre a cena e a platéia, através dos exercícios, eu pude compreender como a movimentação dos atores, a divisão do espaço, a mudança de ritmo, o posicionamento do ator em cena em relação ao outro ator, a forma do seu olhar, como isso pode expressar intenções diferentes, sensações, mesmo sem o texto. Na relação entre o diretor e o ator, sem utilizar de indicações psicológicas, apenas com indicações diretas eu posso conseguir extrair do ator várias mudanças para expressar o que eu quero.

---

### José Jackson Silva

O método proposto pelo Professor Gláucio Machado no 4º semestre do nosso curso de direção teatral é muito importante para pensarmos o trabalho de levantamento de cena e o trabalho com o ator. A gente sai do racional complexo para uma prática simples e objetiva. Poderia até ser usado num semestre anterior do curso por conta da sua praticidade, pela prática com o artesanato teatral, da construção da cena.

---

### Lucas Novaes Modesto Dalves

Os exercícios de cena trabalhados no Semestre 4 me guiaram muito para montar cenas com texto depois. Serviram para concretizar com mais fidelidade uma visão sobre a cena. O engraçado é ver que os próprios exercícios me ajudavam a melhorar a minha própria concepção da cena. Hoje eu me pergunto, sem esses exercícios tão simples, que maneira eu encontraria para chegar a determinadas soluções cênicas, principalmente em um espaço de tempo tão curto.

---

### Rita Pereira Mendes da Rocha

Os exercícios trouxeram essa percepção dos diferentes resultados que podem acontecer na cena dependendo dos níveis, das movimentações, das ações dos personagens. A repetição das diferentes formas de entrar e sair e de marcação mostrou a importância de ver a cena de fora como espectador para tentar compreender o trabalho do diretor, para entender o que ela está falando, o que ela comunica.

Fernanda Julia Barbosa

Nas aulas ministradas pelo professor Gláucio Machado no módulo IV de direção teatral pude experimentar de modo prático exercícios que provocaram muito a minha percepção. Nas aulas foi muito importante compreender com clareza as implicações de um diretor na construção de uma cena, exemplo: o senso de observação, a consciência da expressão, os instrumentos de trabalho na construção de uma cena, a importância de cada elemento nessa construção desde os atores ao cenário, figurino, adereços e etc. Um outro ganho importante como aluna de direção foi a compreensão da importância da repetição. Não apenas como algo que burila uma “marca” construída, mas sim como treinamento do olhar, como construtora das possibilidades e experimentações à disposição do diretor e que embasarão a expressão da cena.

---

Marcelle S. Carvalho Pamponet

Para a direção da cena, os exercícios foram fundamentais, uma vez que, através deles, pude perceber melhor certas sutilezas da cena, decorrentes da marcação e posicionamento da cena. Já no primeiro exercício, o de observação do espaço, foi possível perceber melhor o palco e suas possibilidades, as informações que ele já traz intrínsecas a ele. Em seguida, os exercícios voltados para a marcação da cena me trouxeram uma nova perspectiva do ensaio, já que tendemos a usá-lo apenas para a fixação da cena pelos atores, que passou a ser uma forte ferramenta para minha direção, uma vez que desenvolvi uma certa percepção das possíveis significações que a simples movimentação de cena pode trazer. Acredito que esses exercícios foram importantes para aguçar minha percepção para os mínimos gestos da cena.

---

Susan Pereira da Silva Marques

Os exercícios de direção aplicados desenvolveram em mim capacidades relacionadas ao trato com o espaço e atores pelo viés da construção e “maestria” dos gestos, evolução da cena e atmosferas criadas. Através dos exercícios foi possível experimentar diversas possibilidades na contracena, planos cênicos, atmosfera e etc; e perceber o quanto as coisas se modificam com nossas opções enquanto diretores. Esse aprendizado foi essencial para a composição do “Rei da Vela” minha cena de mostra de direção do módulo IV, onde exercitei uma linha de direção mais precisa e pontuada.