

Proposta de um Triângulo (Re)Criador de uma Perspetiva Convergente de Ensino de Teatro



Revista Portuguesa
de Educação Artística

(Re)creative Triangle Proposal of a
Convergent Theatrical Perspective of Drama
Teaching

Rui Mimoso

Direção de Serviços de Educação Artística e Multimédia
ruimimo@gmail.com

RESUMO

As referências e os modelos que operam no nosso sistema educativo, no ensino do teatro, tais como as práticas teatrais existentes e o conseqüente entendimento do que é fazer teatro por parte de jovens estudantes, especialmente a partir do ensino secundário e universitário, estão bastante condicionados, quer a uma busca de uma satisfação pessoal ou de mero entretenimento, quer à revelação de um talento e, até, de uma ascensão à fama.

Paralelamente, deparamos com um sistema eclético de ensino de teatro em que se privilegia a existência de objetivos educacionais muito amplos que, por sua vez, transformam-se em justificações para uma pedagogia pouco eficaz e exploratória. Por conseguinte, em muitas situações, não se consegue desenvolver uma autoaprendizagem de ação no teatro de natureza (mais) orgânica, rigorosa e metódica como base de toda a criação artística, tornando-se, assim, mais autêntica e comprometida.

Pretende-se, assim, sugerir um triângulo (re)criador de uma perspetiva convergente de teatro de três autores europeus de teatro dos séculos XIX e XX: Stanislavski, Grotowski e Peter Brook, tendo como base princípios estéticos, técnicos e éticos, não como receitas de aplicação em contexto escolar, mas como possibilidades de atuação, em que as categorias da *disponibilidade*, da *concentração* e do *coletivo* são complementares na criação teatral de natureza orgânica, contrária aos modelos imitativos da arte de representar e consonantes com uma conceção despojada do teatro.

Palavras-chave: Teatro; Ensino; Educação; Ética, Estética, Disponibilidade.

ABSTRACT

The references and models that operate in our educational system, in what concerns theatre as a subject, such as the existent theatrical practices and their subsequent understanding of what making theatre by young students is, particularly from the secondary and university education, are extremely limited to conditions such as the search for personal satisfaction or mere entertainment, the revelation of talent or even the ascent to fame.

In parallel, one comes across an eclectic system of theatre teaching in which the emphasis is given to the existence of very broad educational goals, which, consecutively, become validations to an ineffective and exploratory pedagogy. Subsequently, in many situations, one cannot develop a more organic, rigorous and methodical self-learning of action in theatre as the basis for all artistic creation, making it therefore more authentic and committed.

One aims thus to suggest a (re)creative triangle of a convergent theatrical perspective based on three European theatre authors from the 19th and 20th centuries: Stanislavski, Grotowski and Peter Brook, in which the aesthetic and ethical principles are seen not as recipes to apply in the school context, but as acting possibilities, where the categories of *availability*, of *focus* and of *collective* are complementary in the organically based theatrical creation, which is contrary to the imitative models of the art of acting and is in accordance with a plain conception of theatre.

Keywords: Theatre; Teaching; Education; Ethics; Aesthetic; Availability.

Introdução

Faz-se aparentemente bastante teatro, mas existe uma enorme lacuna no que se refere ao conhecimento das práticas teatrais e suas repercussões nas produções teatrais, quer escolares, quer universitárias, quer de estruturas amadoras. Este estado (des)comprometido com o teatro foi desde sempre uma questão controversa, no mundo artístico do ensino e da produção teatral. Esta tradição de indiferença relativamente ao teatro enquanto arte vai restringir as experiências no ensino superior, observando-se, ainda hoje, o que Touchard verificou noutra contexto:

“[os alunos] sabiam o nome de um ou dois grandes artistas de quem eram mais ou menos admiradores, mas sua cultura teatral propriamente dita, permanecia deliberadamente nula, sem que mesmo o esnobismo os fizesse imaginar qualquer humilhação ou qualquer pesar (...)” (1978: 104).

Sobre esta questão, Roubine refere ainda que:

“Da arte do ator, sabe-se muito e pouco. (...) No sonho coletivo, o monstro sagrado, a diva e depois a star vieram naturalmente substituir os deuses e as feiticeiras, as figuras e os mitos que não poderiam se adaptar aos tempos modernos. Falou-se muito, escreveu-se muito sobre os atores, mas raramente sobre a sua arte propriamente dita” (2002: 7).

É com maior incidência no ensino secundário e universitário que ainda se apresentam inúmeras formações iniciais de teatro para estudantes, com objetivos lineares, evocando receitas para ultrapassar obstáculos pessoais e, através disso, promover o desenvolvimento da autoestima e a noção no grupo, com o objetivo de desenvolver capacidades comunicativas e expressivas, e nas quais os participantes se inscrevem sempre com grande fascínio, desejando chegar a essa realidade humana ainda desconhecida. De início, encontram-se muito motivados, mas aguardam quase sempre com mais ansiedade a vertente prática do teatro, em detrimento da teoria. Posteriormente, deparam-se com grandes dificuldades em se comprometerem com eles próprios e com as práticas teatrais propostas num processo de hetero e auto-revelação no seio de um grupo.

É neste ciclo de uma busca de algo inovador, para se conhecerem melhor e se relacionarem melhor com os

outros, que se criam expectativas relativamente a supostas propriedades do teatro, tais como: *desabrochar*, *acordar o bichinho do teatro* ou *despertar o artista que há em mim*.

Esta perspetiva difusa de teatro, por parte da grande maioria dos jovens estudantes de teatro, está, muito seguramente, relacionada com anteriores experiências escolares de teatro, em que prevalecem quase sempre as questões técnicas e estéticas, em detrimento da ética. Com efeito, aquilo a que eu designo como o *teatro do vale tudo*, e que se apresenta muitas vezes, nas escolas do ensino básico e secundário, mesmo após sucessivas reformas, ao nível de práticas teatrais, é um conjunto de contradições, quer em conceitos pedagógicos e artísticos, quer na permanente articulação das diversas expressões artísticas. Neste contexto, Fragateiro, considera que:

“[...] no fundo, não sei se quando falamos da introdução das práticas artísticas no interior de uma estrutura, a escola, que é fechada, que compartimenta os saberes e os espaços, e onde não existem tempos de experimentação e de criação, estaremos a falar de uma possibilidade real ou de uma impossibilidade” (1996: 35).

O problema é que, para além do teatro ser mais do que meras capacidades comunicativas para a revelação de sentimentos aos outros, também os modelos e processos de ensino existentes na área do ensino de teatro são inadequados perante solicitações atuais de nível social, cultural e artístico. O caminho é linear, privilegiando *aqueles com mais jeito* e desprezando *aqueles que destoam em palco*. Melo salienta que:

“A ideia reinante e generalizada sobre a educação artística no sistema escolar obrigatório é de que ela é academicamente uma área secundária, querendo com isso dizer que a prática artística, seja na vertente da criação seja na vertente de fruição, é uma questão de jeito e gosto, e só para alguns!” (2005: 13).

Simultaneamente, a influência da televisão, das telenovelas e dos programas de busca de talentos, que invadem em grande número a maioria dos lares portugueses, explica, com certeza, o uso tendencial de clichés na caracterização do teatro, por parte de jovens estudantes. No entanto, estou consciente de que esta forte presença virtual na vida de todos nós, indiscutivelmente, não conseguirá eliminar o teatro da corporalidade, dos sentidos em termos estéticos, técnicos e éticos, de um contato pessoal integralmente vivenciado, tal

como Artaud o designava:

“Tudo o que tem uma densidade no espaço: movimentos, formas, cores, vibrações, atitudes, gritos... O destino da palavra do teatro é servir-se dela num sentido concreto e espacial, e na medida em que ela se combina com tudo o que o teatro contém de especial e de significação no domínio concreto” (Barbosa, 2003: 53).

Por isso mesmo, julgo que o teatro não deve ser a tentação da busca da fama, nem sequer um dever do entretenimento gratuito. É muito mais uma questão de opção de vida, com incidência em valores verdadeiramente artísticos, sociais e humanos. Neste sentido, de forma a reforçar a ideia deste triângulo recriador de uma forma de ser, estar e fazer teatro, ressalvo o que o próprio Stanislavski descreveu sobre a magia de fazer teatro, comparando-a com “um romance pedagógico, em que através da negação das falsas aparências e artifícios utilizados em palco, o teatro é o momento do encontro da verdade do ser humano” (Koudela, 2001: 146).

Nos últimos anos testemunhamos, algo surpreendidos, a existência de espetáculos esgotados com uma concetualização vazia de sentido e de trabalho, e sem uma consolidação estética, técnica e ética apresentável.

Simultaneamente, assistimos, com uma certa angústia, a salas de espetáculo vazias, com representações de peças de grande qualidade, nas quais o teatro ainda mantém o seu principal papel “(..) na luta pela consciencialização, pela sensibilização, pela elevação do gosto e do conhecimento. Em suma: da humanização...” (Guedes, 2011: 24).

Relativamente a este ponto de vista, que me inquieta pessoalmente, não posso deixar de considerar que a compreensão da visão teatral dos três mestres de teatro referidos, que dedicaram a sua vida a compreender, investigar e partilhar em que consiste exatamente fazer teatro, favorece uma frutífera complementaridade entre a teoria e a prática teatral, em que a presença ativa, o coletivo e a disponibilidade são condições para um teatro orgânico, mais próximo daquele que Guedes descreve acima.

Nesta forma de fazer teatro, todos os elementos do coletivo têm de se entregar livre e totalmente, porque não há a possibilidade da desconfiança, nem preocupações técnicas e estéticas associadas à minha imagem perante os outros – *É desta forma que se está disponível no teatro.*

A questão da disponibilidade

Nestes princípios basilares de uma ética, de uma estética e que também é de uma técnica estão pressupostos de um triângulo comprometedor de um teatro, que enquanto arte coletiva se faz com os outros e para os outros.

Implicam também que quem faz teatro deve estar na íntegra disponível como base da concretização das outras categorias da concentração e integração num coletivo. Por outras palavras, não estar disponível significa falta de comprometimento, falta de responsabilidade, falta de respeito e de confiança num coletivo. Ninguém consegue ser verdadeiro e, ao mesmo tempo, cocriador, corresponsável, tomar consciência individual, ou concentrar-se verdadeiramente – *sem estar disponível*. Ninguém consegue permanecer no espaço de criação teatral, em comunhão com o grupo, se, em primeiro lugar, não estiver totalmente disponível. A disponibilidade é, por isso mesmo, a faculdade de livremente dispor do que é seu e, ao mesmo tempo, estar pronto com a capacidade máxima de aceitação para qualquer coisa que nos seja solicitada, num processo de permanente (auto)vigilância e (auto)revelação, perante o grupo.

Para estes mestres de teatro, a criatividade do ator não resulta, por isso, da aquisição de técnicas ou truques de representação, mas da conceção e (re)nascimento de um novo ser, em que os sentimentos e emoções do ator são a sua principal matéria-prima.

É neste sentido que as práticas teatrais devem ser entendidas como um recurso vital, em que os objetivos primordiais são, entre outros, o encontro consigo mesmo e com o outro, sem juízos de valor, em detrimento de técnicas de imitação. Quando isto não acontece, “a maioria dos atores comete o erro de se preocupar com os resultados, e não com a própria ação” (Stanislavski, 1997: 49).

Contrariamente a esta visão tecnicista de teatro, a aplicação de exercícios com base numa técnica, que é simultaneamente uma ética e uma estética, assenta no princípio de que a criação interpretativa por parte de um ator parte sempre do zero, começando a dar vida a uma determinada personagem através do seu próprio interior. Só assim poderá levá-lo a uma representação autêntica, porque o que vemos é inédito, verdadeiro e sem truques.

O que acontece é que, cada vez mais, se assiste a peças de teatro com colocações de voz exageradas até ao histerismo

e explorações do corpo excessivamente esquematizadas, fora da sua própria organicidade. Esta questão de formação do ator é um processo muito complexo de pesquisa da própria estruturação gradual na adequação daquilo que se quer atingir, como diz Brook, ao falar da perda da magia do teatro atualmente:

“Só o conseguiremos se provarmos que não há truques, que nada está escondido, abrindo as mãos e mostrando que não temos nada na manga. Nessa altura poderemos começar” (2008: 138).

As contradições atuais do teatro escolar

Desde muito cedo que as Ciências de Educação fazem parte das áreas científicas que se estenderam com maior evidência à Educação Artística e que, por essa mesma via, têm vindo a intervir e a influenciar significativamente o ensino do teatro, quer nas escolas do ensino básico e secundário quer nas universidades. Muitos dos princípios básicos que orientam a Educação atualmente já tinham sido abordados por Platão, quando defendeu que:

“A Educação não deveria ser algo que se pudesse aprender, vinda do exterior, mas algo intrínseco à própria pessoa com capacidade interna e inata e que, por esta razão, só precisaria de ser orientada na direção certa” (Sousa, 2003: 17).

Atualmente, a Educação Artística e as Ciências da Educação são um palco de uma forte articulação com grande incidência ao nível didático e pedagógico do ensino em geral, contribuindo não só para a inovação educacional, como, em outros diversos campos de ação, com a oferta quer de clubes de teatro e atividades de enriquecimento curricular nas escolas, quer de licenciaturas em ensino e cursos superiores de especialização em Educação Artística, Educação Musical, Educação pela Arte e Educação Social.

É neste contexto que, no século XX, a maioria dos especialistas destas áreas defendem esta articulação, pelo seu caráter essencialmente lúdico. Instalava-se assim a união do Drama com a Educação. Esta articulação tem evoluído consoante as múltiplas correntes pedagógicas, fundamentadas nas teorias expressivas em que instinto, emoção e exteriorização eram os pontos fulcrais desta corrente do pensamento pedagógico e artístico.

Evidentemente que o estado do ensino de teatro no ensino secundário e universitário e o notável des(comprometimento) dos alunos no seu envolvimento com o teatro, só por si, não comprovam nem o uso de maneirismos, nem a alienação de discursos teatrais por parte de jovens estudantes. No entanto, ajudam a compreender os processos de aquisição de ideias pré-concebidas de estilos dramáticos, vivenciados nos primeiros anos de ensino, e esclarecem também as enormes expectativas e a forma desvinculada com o fenómeno teatro, quando chegam às primeiras aulas de teatro mais tarde.

Por um lado, uma das razões mais preponderantes para este facto é a falta de investigação numa perspetiva epistemológica das correntes teatrais, no sentido de sensibilizar ou promover um sentido mais crítico sobre o teatro nestes jovens em contexto escolar.

Só muito recentemente, em meados do século XX, é que começou a surgir documentação relacionada com práticas teatrais em forma de manuais e tratados, provenientes, na maioria das vezes, de encenadores e diretores artísticos, devido à sua posição privilegiada de observação na área do teatro (2002: 8). Por outro lado, a excessiva tentação de implementar um teor dinamizador, na qualidade de práticas teatrais, projetando-as na solução de problemas educacionais, comportamentais e motivacionais nas escolas, acabou por fazer prevalecer em excesso o sentido lúdico e animador desta disciplina.

Também é um facto que o teatro poderá ser projetado por uma via de ensino artístico, mais concreto nas suas práticas, transformando-se numa prática mais credível, que nem sempre incute prazer ou promove situações engraçadas. Mas para isso é exigido muito mais cumplicidade, presença ativa e sentido de vigilância sobre si próprio e sobre o coletivo. Martins reforça a ideia de que os jovens, estando inseridos num processo permanente de transformação, revelam condições indispensáveis para o seu desenvolvimento, e destaca que:

“(…) Não teria sentido se falar de modificação do aluno se esta transformação não significasse, de algum modo, uma melhoria, um desenvolvimento das possibilidades, um caminho, para o aperfeiçoamento dessa pessoa em processo de autoconhecimento e de conhecimento do mundo” (2006: 10).

Outra das consequências desta inclusão educativa pouco refletida da disciplina de teatro nas escolas do Ensino Básico é que o seu próprio entendimento, por parte da comunidade

escolar, incluindo professores de outras áreas e dos órgãos de gestão, continua distorcido, perspetivando as práticas teatrais como mero enriquecimento ou entretenimento curricular para os alunos. Neste sentido, Lennhardt alertou assim para o ensino de teatro e a organização do ano letivo nas escolas:

“Num grande número de casos, o único ritmo de avanço consiste em chegar, pelo caminho mais curto, ao objetivo previamente fixado do espetáculo de fim de ano. (...) Enquanto se pretender que as crianças digam palavras que não entendem e se confundir expressão dramática com domesticação de pequenos cabotinos, enquanto se der mais valor ao comovido prazer das mães, perante os seus rebentozinhos, (...) então não se deverá falar de expressão dramática ao serviço da criança e da pedagogia, mas sim de dramatização tranquilizante ao serviço do embrutecimento” (Faure e Lascar, 2000: 19-20).

Ignoram-se assim, por completo, as práticas teatrais como parte integrante da formação do indivíduo, pela sua vivência artística, mediante uma maior exigência e tomada de risco. Estes fatores proporcionam um desenvolvimento pessoal mais equilibrado dos jovens adolescentes, na construção de valores éticos e sociais num processo enriquecedor e de consciencialização do que efetivamente significa *ser, estar e aprender a fazer teatro*.

Princípios éticos,estéticos e técnicos de Stanislavski, Grotowski e Peter Brook

A perspetiva de teatro que aqui proponho vai ao encontro de uma conjugação de linhas estéticas, éticas e técnicas teatrais de Constantin Stanislavski, Jerzy Grotowski e Peter Brook, que, apesar de terem enveredado por estéticas e caminhos diferentes, relacionados com questões concetuais e culturais de épocas diferentes, apresentam princípios éticos idênticos e técnicas com alguma semelhança entre si.

Em primeiro lugar, é deveras importante realçar que todos eles consideram que o teatro deveria representar a Humanidade, enquanto criação artística comprometida, através uma forte presença coletiva e organicamente disponível. Brook chega a qualificar o teatro “como uma experiência, como uma arte sem categorias, com um ponto

de partida, donde podemos sempre recomeçar – A vida” (2005: 7).

Grotowski, por sua vez, defendia que o teatro é uma forma de arte viva, porque está assente numa experiência única: a de contar uma história diante de um público. Este autor pressupunha já naquela época que o futuro do teatro teria obrigatoriamente de ser o de encontrar o significado original de um verdadeiro ritual, sem a necessidade de figurinos e cenários, efeitos de sonoplastia ou luzes (1975: 30).

Por sua vez, as teorias de Stanislavski debruçaram-se essencialmente sobre o trabalho direto com os atores, no sentido da sua própria procura de experiência emocional, a fim de moldar o seu papel ou a sua personagem, focalizando-se mais num método relativo ao processo de criação do ator e personagem.

No entanto, o ponto mais importante aqui a destacar, e comum a todos eles, é, sem dúvida, a aplicabilidade de uma ética implacável na forma de fazer e apresentar teatro, e que influenciou todo o século XX. Apesar de algumas divergências, todos convergem para o mesmo propósito fundamental na compreensão das categorias de *disponibilidade, concentração e coletivo*. Por isso, apresento por ordem cronológica uma visão sucinta das conceções teatrais destes três mestres de teatro:

Stanislavski (1863-1938)

Konstantin Stanislavski nasceu em Moscovo no seio de uma família abastada, em 1863. Aos catorze anos começou a tomar as primeiras notas de observação sobre a sua prática enquanto ator amador. Guinsburg menciona ainda que: “[...] foi o primeiro professor de arte dramática a abandonar os métodos da memorização superficial das falas e a exigir, antes de mais nada, uma técnica de interpretação baseada no aprofundamento subjetivo da personagem e das situações pela vivência do comediante” (2006: 36).

Possuidor de um espírito inovador, Stanislavski mostrou sempre interesse em encontrar formas teatrais empenhadas na representação da vida, mas relacionadas com o contexto cultural, social e psicológico do ator, criando, deste modo, a primeira sistematização do trabalho de ator. Segundo Dort, o sistema de Stanislavski centrava-se na passagem da condição de indivíduo absolutamente alienado à condição de homem inteiro (Rizzo, 2001: 122).

Foi a partir de 1898, no Teatro de Arte de Moscovo,

que desenvolveu o seu método ou sistema, através do qual tentou implementar alguns aspetos sobre a construção das personagens que estavam camufladas pelas intenções pouco verídicas dos atores da sua época. Nas correntes de teatro naturalista que predominava na Europa, principalmente em França e em Itália, as emoções eram quase sempre falsificadas porque não provinham do interior psíquico de cada ator.

Na prática, Stanislavski constituiu um método que permite ao ator chegar a esse interior psíquico. No entanto, é necessário referir que, para este autor, não existem aptidões naturais para ser ator, mas sim trabalho enquadrado por regras, técnicas e exercícios que sirvam de orientação e suporte à transmissão da verdade e da ação orgânica. De uma forma sucinta, com o seu sistema, ele propõe que se faça uma análise de todos os fatores emocionais e psicológicos que causam as ações da personagem, ou seja, as suas motivações intrínsecas. No fundo estabeleceu um método que sugere que o ator entre em contacto com seus próprios sentimentos, a fim de inspirar as suas personagens, de modo a que elas possam ter vida própria.

Nesta sequência de ideias, o ponto de partida do seu sistema passa inevitavelmente pelos exercícios de relaxamento e aquecimento, como uma forma indispensável de criação e libertação de tensões e pressões mentais. Esse estado não só facilita a reaprendizagem dos seus movimentos mais naturais e já esquecidos, como consequentemente também desenvolve a capacidade de observação, de aceitação e de disponibilidade de tudo ou de todos que o rodeiam. Claro que o seu trabalho também deu muita importância à concentração e à atenção, relacionadas com a presença ativa. Para ele, devem ser criadas duas dimensões que estão inseridas nestas duas áreas. Em primeiro lugar, o ator depara-se com uma dimensão interna que o faz concentrar-se na sua personagem, partindo daquilo a que designou de *página em branco*.

Segue-se uma outra dimensão que integra toda a área envolvente onde o ator representará. Defende, igualmente, que esta concentração só se transforma em presença ativa quando acompanhada de um grau elevado de disciplina e rigor físico e espiritual. Esta proposta, designada por ele de *trabalho sobre si próprio*, tem como base uma consciência da dupla natureza do ator.

De realçar também, neste parâmetro técnico e estético, a importância da ética do ator, na manifestação da sua generosidade, de forma a comungar as suas experiências

e os seus sentimentos com uma revelação verdadeira, fora de uma imitação e em consonância com uma linha de ação contínua de exploração e criação teatral.

Grotowski (1933-1999)

Nasceu no sudoeste da Polónia, na cidade de Rzeszów, no ano de 1933. Posteriormente, durante os seus estudos superiores, quer em estudos teatrais, quer em direção de atores, cruzou-se com outros grandes nomes do teatro soviético. O próprio chegou a assumir indiscutivelmente a influência do trabalho do mestre russo, em relação à ação física do ator, apesar de admitir que as vias de exploração e pesquisa sistemática da arte do ator eram distintas.

Para Grotowski, os aspetos da criação teatral centram-se naquele que experimenta e produz e não na percepção daquele que dirige. Contudo, também existem semelhanças, quer ao nível da importância dos detalhes simples de representação teatral, quer em relação ao conceito *sagrado* de fazer teatro. Este mestre polaco entende que o teatro é um acontecimento especial, que acontece num determinado espaço de representação que relaciona o ator com o público, em que este último, mais do que entretido, é desafiado a pensar e a ser transformado pelo teatro.

Defendendo uma teoria teatral que ele mesmo definiu como *Teatro Pobre*, este diretor de teatro polaco dirigiu vários textos clássicos, dos quais se destacam *Fausto*, em 1963, e *Hamlet*, em 1964. Um ano mais tarde, fundou em Varsóvia o *Teatro de Laboratório*. Segundo Grotowski, o ator é matéria-prima para a construção da procura de uma cena, num processo profundo de confronto e autoconhecimento. Trabalhar sobre a vivência psíquica e corporal do ator para construção de uma determinada personagem ou ação significa trabalhar *sobre si mesmo*.

Todos os exercícios propostos por si eram de foro físico, vocal e mental. Não se trata de um treino que tem como finalidade ensinar as técnicas para chegar a uma personagem, mas sim de exercícios que ajudam o ator a eliminar todas as tensões, máscaras e barreiras que o impeçam de se mostrar como é.

Simultaneamente, Grotowski contraria a ideia estabelecida durante séculos de que o teatro possui conceitos estabelecidos e de que seria a síntese de várias artes criativas. Por conseguinte, o ator é o foco de atenção em cena, e para que

isso aconteça, o ator deve estar completamente disponível ao que lhe é proposto, sem nenhum interesse ou finalidade de reconhecimento ou prestígio. Tudo o que o ator faz em cena é como um ato público de confissão, de abertura do seu interior, em que se despe de todas as suas máscaras sociais e pessoais e se apresentam tal como é.

Além do mais, contrariamente a Stanislavski, que apresentou um método para dar respostas aos atores, para Grotowski a criação teatral exige a intervenção de todas as forças físicas e psíquicas do ator, cujo estado pressupõe íntegra *disponibilidade*, eliminando qualquer ação dinâmica e expressiva. Este ato culminante de disposição inativa foi designado por *via negativa*: o ator deve suprimir a questão *como devo fazer?* Que leva imediatamente ao acumular de estereótipos e clichés representativos, substituindo-a por outra – *o que é que eu não devo fazer?* (1975: 163-165).

Para Grotowski, esta conceção teatral, que admite a construção através da eliminação de trabalho sobre si mesmo, é um meio de se chegar a algo superior. Na relação com o corpo, pode perceber-se a valorização da construção de vínculos de sinceridade e de humildade que relacionam a interioridade e a exterioridade, como num ato solene de revelação (1975: 168). Pode mesmo dizer-se que, contrariamente aos outros dois autores europeus de teatro mencionados neste trabalho, Grotowski não centrou a sua pesquisa na encenação nem na direcção de atores. Focalizou-se no encontro de um coletivo de atores que, ao aprofundarem a sua relação com o corpo e a mente, através de exercícios, libertavam bloqueios e resistências, necessários para a peça fundamental da criação teatral – *o ator*. Os exercícios propostos pela via de Grotowski são individuais e de grupo, em que o ator se encontra a si e se confronta com os outros em toda a sua pureza e nudez. Neste seguimento, o ator deve correr riscos e saber fracassar, visto que mostra aquilo que é, com os seus defeitos e virtudes. O ator, durante o seu processo criativo, também não deve sequer pensar no resultado final, muito menos se está a atuar bem ou mal.

O ator deve entregar-se sem receios e com amor total àquilo que se propõe fazer. Grotowski instituiu também, tal como Stanislavski, a importância da pesquisa rigorosa e metódica no teatro. Uma pesquisa que extrapola a técnica, que exige autodisciplina, autodeterminação, a quebra de paradigmas e a construção de novos valores.

Peter Brook (Nascido em 21.3.1925)

Peter Brook nasceu em Londres em 1925. Ao longo da sua carreira distinguiu-se em diferentes géneros – Teatro, Ópera, Cinema e Literatura. Uma das mudanças teóricas e práticas no teatro, sofridas no início do século XX, foi a inclusão da função de encenador na ação dramática entre atores e texto dramático. Foi neste papel da responsabilidade estética do espetáculo teatral que Brook mais se destacou, com a representação de grandes textos clássicos, sobretudo de Shakespeare (Vasques, 2003: 154).

Contrariamente a Grotowski, não pretendeu formar uma companhia de teatro que se limitasse a pesquisa em laboratórios. Sentia a necessidade de uma estrutura de outro tipo e, finalmente, em 1971, depois de inúmeras viagens de pesquisa, sobretudo pelos continentes asiático e africano, fundou em Paris um centro de pesquisa teatral. Com um forte carácter internacionalista, criou um centro de criação teatral – o Centre International de Création Théâtrale (CICT) – nos subúrbios de Paris. As suas produções destacam-se pelas suas pesquisas permanentemente atualizadas de aspetos culturais e integrativos, em busca do mínimo na compreensão teatral, quer em termos cenográficos, quer em relação ao trabalho do ator (estética), tendo em consideração a alegria e o prazer de brincar ao teatro (ética), estruturado em torno de um encenador-formador (técnica).

Tendo noção da simultaneidade entre a decadência e a plena evolução do teatro, a que ele chamou de *teatro aborrecido*, começou por questionar, com base nas suas experiências pessoais de criação, vários conceitos enraizados, como o de construção de personagem do próprio Stanislavski, pondo em causa o conceito de técnica do ator enquanto criador (Vasques, 2006: 54).

Apesar de seguir o mesmo sentido de rigor, de autodisciplina, do detalhe e de um aprofundado sentido do coletivo de Stanislavski, Brook apresenta-nos uma definição muito mais simples de teatro: “[...] alguém atravessa um espaço vazio, enquanto outro observa e nada mais é necessário para que ocorra uma ação teatral” (2008: 7). Faz-nos, assim, lembrar que o teatro tem a particularidade de ser feito e apresentado por pessoas, com um único meio de que dispõem – a sua humanidade. E assim sendo, por sua própria natureza, é composta por todos os elementos que dele advém, os puros

e os impuros, os bons e os maus, os que aceitamos e os que não aceitamos em nós próprios (Brook, 2005: 40).

Como que um ensinamento holístico, Brook levanta a questão de um preenchimento de um espaço vazio, com franca disponibilidade e o mais verdadeiro possível. Atravessar esse espaço sem fazer e imaginar nada. Por vezes basta ficar imóvel, escutar, refletir, responder com os sentidos, dando um caráter verídico a uma determinada personagem, como ele próprio incita: “o vazio no teatro permite à imaginação encher os buracos. De maneira aparentemente paradoxal, quanto menos lhe damos mais satisfeita fica” (1993: 38).

Tal como Grotowski, considerando o teatro pobre do ponto de vista da encenação, aposta numa linguagem despojada e simples, em que se possa integrar várias culturas ao mesmo tempo e em que não sejam necessários muitos cenários e adereços excêntricos. É, assim, o mestre do *despojamento teatral*. De facto, na sua obra fundamental, Brook deixa claro que a base de construção do ato teatral é sempre essa:

“Se concebermos automaticamente a ideia de que para fazer teatro é preciso começar por uma cena, por uma peça, por uma encenação, cenários, a luz, a música, sofás... Se tomamos isso como uma evidência, optamos por um caminho errado. (...) para fazer teatro só precisamos duma coisa: a matéria humana. Isso não significa que o resto não tenha importância, mas não é a matéria principal.” (1993: 22).

Tal como Stanislavski e Grotowski, a base desta forma de fazer teatro convencionia a humildade dos atores na aceitação do outro, enquanto igual a si mesmo, bem como uma grande autodisciplina na sua aprendizagem metódica e coerente, estimulando agradáveis consequências no aprofundamento da interpretação e da encenação realista até aos dias de hoje.

Finalmente, acresce a pertinência de reconsiderar, mais uma vez, os princípios estéticos, éticos e técnicos de Stanislavski e Grotowski, que para alguns céticos se encontram já desatualizados. Provavelmente, também tantos outros permanecem desconfiados da simplicidade do teatro vazio de Peter Brook, que teima em permanecer vivo na atualidade. A verdade é que estes verdadeiros centros de pesquisa teatral, como o de Stanislavski na Rússia, o de Grotowski na Polónia e o de Brook em França, têm dado repostas decisivas às exigências e condições da sociedade da sua época (Vasques, 2003: 158).

Considerações Finais

Os princípios estéticos, éticos e técnicos referenciados neste trabalho pressupõem práticas teatrais assentes numa forte presença ativa, a partir de um estado de total disponibilidade, inserido num coletivo que atinja um considerável grau de organicidade. Quando isso não acontece, todo o processo de constituição do grupo pode tornar-se impraticável e o teatro, por sua vez, insuportável.

Durante o processo de criação teatral, quer na experimentação de práticas teatrais, quer até mesmo ao longo de espetáculos de teatro, se for caso disso, ao ator é exigido um grau total de concentração, física e mental.

Este estado criador, traduzido numa consciente presença ativa e criativa, não deve começar somente antes de alguém pisar o palco. Tal como um instrumento precisa de ser afinado, do mesmo modo, todos os exercícios de teatro colocam à prova essa mesma concentração, que não é possível atingir integralmente sem uma especial atenção à ação associada a uma atitude de disponibilidade para a exploração teatral.

Este processo de experimentação exige também grande rigor e disciplina interior, porque ensina que não se consegue entrar num estado de criação artística sem primeiro encontrá-la dentro de si, por via de uma forte presença ativa, através da concentração e do controle da respiração. Como enfatiza Freitas, ao referir que o teatro “implica uma permanente vigilância e disponibilidade, um estar sempre a começar do princípio, a percorrer caminhos desconhecidos de autoconhecimento e de relacionamento (...)” (2009: s/p).

Não é mentira que o teatro proporciona um conhecimento mais acutilante de nós próprios. No entanto, o surgimento de medos e consequente racionalização antes dos exercícios, com receio de que as “máscaras” caiam, e deixem à vista suas angústias e fraquezas, defeitos e manias, etc., são uma constante e próprios do ser humano. Mota descreve esta constelação, num dos exercícios com os seus alunos: “Deixar cair as máscaras, é deixar cair o essencial, ou seja, ‘tornar visível o invisível’” (Vasques, 2006: 40).

O próprio Stanislavski defende que o ator tem de se virar para todos os seus elementos interiores, como um pianista se vira para o piano e um pintor para a sua tela e tintas, correndo o risco, se não o fizer, de parecer uma casca oca, quando entrar em cena (2003: 311-313).

O caminho percorrido por mim, como professor de teatro

nos três graus de ensino e de encenador de grupos de teatro amador, tem-me revelado que os alunos não só utilizam conceitos de teatro com uma abrangência demasiadamente ampla e inflacionada, como também distorcida. Confundem disponibilidade para o teatro com desenvolvimento da comunicabilidade, desinibição com experiências felizes, e na sua grande maioria têm dificuldade em lidar com o silêncio. Nestas alturas, a espreitadela para fora da ação a decorrer durante os ensaios é inevitável.

Ainda na componente prática, nomeadamente nos exercícios de improvisação, surge com grande frequência a ausência do *mergulho* necessário, com pouca autenticidade para interagir com o outro. Os alunos optam assim, pelo caminho mais fácil, e com experiências à flor da pele, com cópias imediatas de estilos alheios ou outros maneirismos já conhecidos, ou seja, também com a aplicação de estereótipos. À medida que a experimentação dos exercícios de teatro vai exigindo mais deles, vão perdendo a força criadora de um caminho com maior autenticidade e envolvimento humano.

Confundem não só a sinergia da realização dos aquecimentos com um forte *sentimento do coletivo*, como também uma determinada capacidade de reação ativa e criativa num determinado momento dos exercícios com uma franca *disponibilidade* para fazer teatro.

Por último, em relação à perceção do *coletivo* apreendido, fica-me a certeza de que o forte sentimento de grupo é proveniente sobretudo da forte socialização, escolar e académica que o teor prático desta disciplina proporciona – e da criação de subgrupos noutras atividades escolares, universitárias e culturais do foro de dinamização artística, que os cursos de Educação Artística pressupõem. No entanto, na sua generalidade, demonstram ter entendido que estar num espaço de criação artística implica uma consideração muito maior pelos atores.

A importância destas questões elevam-se ainda mais quando se verifica, de uma forma geral, que a investigação científica na área do teatro ainda corresponde muito à consecução de contributos, tantas vezes abstratos, para os processos educativos, vagamente referidos ao “desenvolvimento da criança” e ao apoio “a inovações curriculares” de diversas disciplinas, no ensino básico e secundário. Rejeitam-se, deste modo, os verdadeiros vínculos com a simplicidade de um processo livre de criação teatral e uma perspetiva de entendimento do teatro que vá ao encontro de necessidades artísticas, cívicas e sociais dos próprios alunos.

Por estes motivos, tenho a consciência de que há ainda um longo trajeto a percorrer para que o ensino de teatro se afirme como uma área prestigiante e autónoma em todos os ciclos de ensino do nosso sistema educativo, e conseqüentemente mais valorizada pela sociedade.

Deste modo, também espero que este trabalho interfira de modo mobilizador, desencadeando outros pontos de investigação de interesse educativo ou mesmo na formação de atores em contextos amadores e profissionais, intercetando assim o isolamento do conhecimento cultural, tão próprio ainda da área do teatro, dando continuidade a este campo – complementaridade do *ensinar-investigar*.

Referências Bibliográficas

- AA VV (1996). *Ensino Artístico*. Coleção Cadernos Pedagógicos. N.º 7. 2.ª Edição. Porto: Asa Editores.
- AA VV (2000). *A Educação Artística e a Promoção das Artes, na Perspetiva das políticas públicas*. Lisboa: Editorial do Ministério da Cultura.
- Barbosa, Pedro (2003). *Teoria do teatro moderno – A hora zero*. 2.ª Edição. Porto: Edições Afrontamento.
- Brook, Peter (1993). *O diabo é o aborrecimento: conversas sobre Teatro*. 1.ª Edição. Porto: Edições Asa.
- Brook, Peter (2005). *A Porta Aberta. Reflexões sobre a interpretação e o Teatro*. 4.ª Edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Brook, Peter (2008). *O Espaço Vazio*. 1.ª Edição portuguesa. Lisboa: Orfeu Negro.
- Faure, Gérard e Lascar, Serge (2000). *O Jogo Dramático na Escola Primária*. Temas Pedagógicos. 2.ª Edição. Lisboa: Editora Estampa.
- Fragateiro, Carlos (1996). “Teatro e Educação ou a emergência de um novo paradigma” em AA VV *Ensino Artístico*. Coleção Cadernos Pedagógicos. N.º 7. 2.ª Edição. Porto: Asa Editores.
- Freitas, Manuela (2009). *O teatro e a televisão*. Disponível em: www.passapalavra.info/?p=936 (consultado em 8 de março de 2009).
- Guedes, Castro (2011). *Do outro lado da máscara – Ensaios teatrais politicamente incorretos*. 1.ª Edição. Leça da Palmeira: Letras e Coisas.
- Grotowski, Jerzy (1975). *Para um Teatro Pobre*, Lisboa: Forja.
- Guinsburg, Jacó (2006). *Stanislavski e o Teatro de Arte de Moscou – Do realismo externo ao tchekhovismo*. Coleção debates. São Paulo: Perspetiva.
- Koudela, I. D. (2001). *Jogos teatrais*. Coleção debates. São Paulo: Perspetiva.
- Martins, Guaraci da Silva Lopes (2006). “O Ensino de Teatro – Para além de um mero entretenimento” em *R.cient./FAP*, Curitiba, v. 1, p., jan./dez. – Disponível em: www.fapr.br/Revista/PDF/GUARACI_DA_SILVA_LOPES_MATINS.PDF. (consultado em 8 de março de 2009).
- Melo, M. C. (2005). *A Expressão Dramática: À procura de percursos*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Rizzo, E. P. (2001). *Ator e Estranhamento – Brecht e Stanislavski, segundo Kusnet*. São Paulo: Editora Senac.
- Roubine, J. J. (2002). *A Arte do Ator*. Coleção Cultura Contemporânea. Nr. 5. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- Sousa, A. B. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação. Bases Psicopedagógicas*. Volume I. Instituto-Piaget. Lisboa: Stória Editores.
- Stanislavski, Constantin (1997). *Manual do Ator*. 2.ª ed. São Paulo: Martins Fontes.
- Stanislavski, Constantin (2003). *A preparação do ator*. 19.ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Touchard, P. A. (1978). *Dionísio – Apologia do Teatro. O Amador de Teatro ou A regra do jogo*. Colaboração da Universidade de São Paulo: Editora Cultrix.
- Vasques, Eugénia (2003). *O que é Teatro*. 1.ª Edição. Quimera Editores.
- Vasques, Eugénia (2006). *João Mota, o Pedagogo Teatral – Metodologia e Criação*. Lisboa: Instituto Politécnico/Edições Colibri.