

EM FOCO

O EXERCÍCIO FINAL ENQUANTO LUGAR DE APRENDIZAGEM: UMA EXPERIÊNCIA TEATRAL QUE ENVOLVEU ALUNOS NÃO ATORES E PÚBLICO

*THE FINAL EXERCISE AS A PLACE OF LEARNING:
A THEATRICAL EXPERIENCE THAT INVOLVED
NON-ACTOR STUDENTS AND AUDIENCE*

*EL EJERCICIO FINAL COMO LUGAR DE
APRENDIZAJE: UNA EXPERIENCIA TEATRAL QUE
INVOLUCRÓ ALUMNOS NO ACTORES Y PUBLICO*

ANTÔNIO BRANCO

BRANCO, Antônio.

O exercício final enquanto lugar de aprendizagem: uma experiência teatral que envolveu alunos não atores e público.

Repertório, Salvador, ano 22, n. 33, p. **120-136**, 2019.2

DOI: <https://doi.org/10.9771/rv0i33.32001>

RESUMO

No presente artigo, apresento a especificidade dos exercícios finais de um curso ministrado numa universidade pública portuguesa, a Universidade do Algarve, também ele com características especiais: baseado num método teatral altamente especializado, dirige-se a adultos não atores, com a finalidade de lhes proporcionar o que foi designado por “visita guiada ao ofício do ator”. Dessa natureza do curso decorreu a necessidade de uma profunda reflexão que possibilitasse a adaptação pedagógica das finalidades artísticas do referido método, sobretudo no que diz respeito a duas das suas dimensões essenciais – a concepção de grupo e a demanda da autenticidade – àquele contexto particular, incluindo um rigoroso enquadramento do objeto final, apresentado publicamente. Essa reflexão e as decisões dela decorrentes conferiram aos exercícios finais uma identidade própria e bem definida, de que aqui dou conta.

PALAVRAS-CHAVE:

Formação teatral de não atores. Autenticidade. Grupo. Público. Exercício final.

ABSTRACT

In this paper, I present the specificity of the final exercises of a course taught at a Portuguese public university, University of Algarve, with special characteristics: based on a highly specialized theater method, it aim at non-actors adults, with the purpose of giving them what has been called a “guided visit to the actor’s craft”. The nature of the course arose the need for a profound reflection that enabled the pedagogical adaptation of that method’s artistic objectives, especially with respect to two of its essential dimensions – the group conception and the demand of the authenticity – to that particular context, including a strict framework of the final object presented to the public. This reflection and the resulting decisions conferred on the final exercises a proper and well-defined identity, which I will present here.

KEYWORDS:

Non-actor theatre training. Authenticity. Group. Public. Final exercise.

RESUMEN

En este artículo, presento la especificidad del ejercicio final de un curso impartido en una universidad pública portuguesa, Universidad del Algarve, con características especiales: se basa en un método teatral altamente especializado, pero dirigida a adultos no actores, con el fin de proporcionar lo que fue designado por “visita guiada al oficio del actor”. De esta naturaleza del curso se desarrolló la necesidad de una profunda reflexión sobre la adaptación pedagógica de las finalidades artísticas del dicho método, sobre todo en lo que se refiere a dos de sus dimensiones esenciales – la concepción de grupo y la demanda de la autenticidad – a ese contexto particular, incluyendo un riguroso encuadramiento del objeto final, presentado públicamente. Esta reflexión y las decisiones de ella derivadas han conferido a los ejercicios finales una identidad propia y bien definida, de la que aquí doy cuenta.

PALABRAS CLAVE:

Formación teatral de no actores. Autenticidad. Grupo. Público. Ejercicio final.



INTRODUÇÃO

O PRESENTE ARTIGO incide sobre as questões pedagógicas, metodológicas e artísticas suscitadas pela apresentação pública dos exercícios finais dos alunos da disciplina de Oficina de Teatro de um curso com características muito próprias, que, a seguir, apresento brevemente.

Em 2002, foi criado, na Universidade do Algarve (Portugal), o curso de mestrado em Educação Artística, na especialidade de Teatro e Educação. No seguimento de uma reestruturação, foi, em 2006, integrado no novo curso de mestrado em Comunicação, Cultura e Artes numa especialização intitulada Teatro e Intervenção Social e Cultural, mantendo intactos os objetivos e o núcleo curricular anteriores.¹ No seguimento de normas legais que impediram o seu primeiro responsável, João Mota,² de prosseguir na lecionação da disciplina nuclear do curso, Oficina de Teatro, e com base no facto de, entre 1979 e 1983, eu ter sido ator profissional no Teatro do Mundo, grupo de teatro independente sediado em Lisboa, a universidade atribuiu-me aquela responsabilidade – o que me proporcionou a possibilidade de regressar, agora no âmbito académico, a um campo de atividade de que me havia afastado há 23 anos.³

Entre outras particularidades do referido curso, estava o facto de se destinar a um público que pode ser caracterizado pela designação genérica de “agentes teatrais

1 Para informação mais pormenorizada sobre este assunto, consulte-se Branco (2015, p. 26-29).

2 Importante encenador e professor de teatro português que dirige a Comuna – Teatro de Pesquisa e foi diretor da Escola Superior de Teatro e Cinema de Lisboa. (VASQUES, 2006)

3 A matéria biográfica relativa à minha incursão no teatro profissional, na década de 1980, e ao meu regresso ao teatro, no princípio deste século, está desenvolvida no meu livro *Visita guiada ao ofício do ator: um método*. (BRANCO, 2015, p. 25-30)

amadores”, ou seja, indivíduos sem formação especializada na área do teatro, mas que têm um especial interesse pelo teatro ou mantêm alguma atividade teatral em contexto extraprofissional – enquanto atores, produtores, professores de expressão dramática etc. Tal circunstância obrigou a tomadas de decisão pedagógica quanto às finalidades e metodologia a adotar na disciplina de Oficina de Teatro, tendo sido escolhida a perspectiva da “visita guiada ao ofício do ator”, que irei explicando ao longo deste texto.

Apesar dessa singularidade quanto ao universo de recrutamento de alunos, a direção do curso decidiu que as 300 horas anuais de formação prática em âmbito laboratorial culminariam na apresentação pública de um exercício final criado sob a minha orientação – o que aconteceu em todas as edições. Tal deveu-se à vontade de não sonegar aos alunos a experimentação desse contexto especial no qual desemboca o trabalho desenvolvido pelos atores e que, pela sua concretização diante de terceiros alheios ao grupo e ao processo de criação (o público anônimo), acrescenta novos níveis de dificuldade e novos problemas à já complexa tarefa de criar a partir de si e sobre si. No entanto, as idiosincrasias do curso e dos estudantes obrigavam a uma reflexão específica sobre a natureza desses exercícios finais, sobre as finalidades de aprendizagem pretendidas com eles e com a relação de tudo isso com a perspectiva estética, técnica e ética enformadora das aulas.

No presente trabalho, pretendo dar a conhecer os contornos dessa reflexão, as questões que dela emergiram e as respostas que foram sendo encontradas para a definição mais rigorosa possível desses três eixos, pela ordem inversa da sua enunciação anterior. Por isso, começarei por apresentar uma síntese dos princípios essenciais do método teatral seguido. Seguidamente, dedicar-me-ei ao problema da relação desse quadro teórico-prático com a definição dos objetivos de aprendizagem. Finalmente, darei a conhecer o modo como as respostas obtidas nessas duas dimensões da reflexão reverberaram no desenho pedagógico daqueles exercícios finais.

ELEMENTOS ESSENCIAIS DA MATRIZ FILOSÓFICA DO CURSO

A partir do momento em que assumi a responsabilidade da leção da disciplina de Oficina do Teatro, decidi que a perspectiva de formação não seria eclética, mas explicitamente enraizada num método teatral com identidade própria – aquele em que eu próprio tinha sido iniciado na minha passagem pelo teatro profissional –, resultante da integração dos ensinamentos dos seus mestres na prática artística da minha mestra Manuela de Freitas, uma das mais importantes atrizes portuguesas, cuja vida artística se desenvolveu, no teatro e no cinema, desde 1962.⁴ Num texto de homenagem a um desses mestres, Manuela de Freitas (2015, p. 245) caracteriza breve e nitidamente os conteúdos nucleares desse método:

Um espaço. Um grupo de atores que trabalham juntos diariamente. Através de técnicas que vão buscar aos grandes mestres das Artes, das Ciências, das Filosofias e das Religiões, vão aprendendo a conhecer-se mais e melhor a si próprios e uns aos outros. Vão sentindo e pensando, vivendo e convivendo com o que são, o que querem, o que recusam, o que temem, o que desejam. Exercitam o corpo e a voz para aperfeiçoarem a expressão. Despertam os sentidos para serem como antenas a que nada é alheio. Para que o talento, de cada um e do conjunto, possa ser posto ao serviço de uma estética cada vez mais apurada. Não imitam nada nem ninguém, são aqueles e não outros, com os seus nomes, corpos, vozes, emoções, inteligência, memórias, experiências e opções. Com as suas qualidades e os seus defeitos, a sua grandeza e a sua pequenez. Do encontro da personalidade de cada um com uma nova personagem que interpreta, nasce uma terceira entidade. Única e irrepetível. Do encontro de uns com os outros, em cada novo contexto, nasce um novo espetáculo. Único e irrepetível, cada dia. Não há lugar para estereótipos, não há repetição mecânica. Há presença, em carne viva, sempre renovada. Tão presente e tão inteira que implica generosidade, risco e exigência. Implica

4 A biografia desta atriz pode ser consultada no *Diccionario del cine iberoamericano: España, Portugal y América*, volume 4. Existe informação sumária e fidedigna sobre ela disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Manuela_de_Freitas. Dados sobre todas as suas participações no teatro e no cinema encontram-se detalhados no meu livro. (BRANCO, 2015, p. 332-339)

permanente vigilância e disponibilidade, estar sempre a começar do princípio, a percorrer sempre caminhos desconhecidos de relacionamento, de autoconhecimento e de expressão. E implica uma ética – matéria-prima de criação artística, instrumentista virtuoso para quem o instrumento é ele próprio, cada um tem de ser sempre melhor e exprimir-se cada vez melhor, para melhor servir a comunidade. Tão completamente humano que se torna representante privilegiado da humanidade. Contando tão verdadeiramente a sua história que lhe dá universalidade. Perseguindo essa mesma universalidade, nos textos que cria ou recria, para revelar ao público o que é o ser humano.

E o público frequenta aquele espaço, vendo, ouvindo, sentindo e pensando tudo o que lhe diz respeito, com e através daquele grupo de atores.

Conicionados pelo passado e pelas projeções que dele fazemos no futuro, não somos capazes de viver o presente, o instante em que cada coisa acontece. E assim bloqueamos a aprendizagem e limitamos a transformação. O ator é o que sabe “acontecer”, estar presente inteiramente ali, naquele espaço e naquele tempo, sem passado nem futuro. E sabe levar o público a “acontecer”, a estar presente, absolutamente, não assistindo, passivo, a uma exibição, mas sendo cocriador de um ato de vida único e irrepitível. E assim, com e através daqueles atores, aprende e se transforma.

Foi esta maneira de ser atriz e de estar no Teatro que me foi ensinada por Adolfo Gutkin, num curso da Fundação Gulbenkian, há 35 anos. E que se entranhou em mim, irremediavelmente.

Obrigada, Mestre. A luta continua.

Pode-se dizer que este método assenta sobre dois elementos essenciais, sem os quais os seus praticantes entendem que o ato teatral não se realiza plenamente: o grupo, entendido como coletivo estável que trabalha regularmente ao longo de

muitos anos; e a demanda da autenticidade – individual e coletiva –, explicitamente enraizada no que podemos chamar de matriz stanislavskiana, posteriormente enriquecida pela visão inicial de Grotowski (1991) e pela noção de jogo sagrado de Peter Brook (1977, 1991). Essa “escola teatral” apoia-se num conjunto de exercícios – uma técnica – destinados, por um lado, a construir o grupo tal como caracterizado no texto de Manuela de Freitas anteriormente citado e, por outro, a ajudar os atores a encontrarem a sua autenticidade.

A ideia de grupo, que veio substituir a dos “teatros de família” oitocentistas (GROTOWSKI, 1995, p. 115-116), remonta, pelo menos, a Stanislavski (2008, p. 555, tradução nossa):

‘Vocês saberão o que têm de fazer e como devem comportar-se se pensarem em trabalho de grupo’, disse-nos ele. ‘Todos nós criamos em conjunto, ajudamo-nos uns aos outros, dependemos uns dos outros. [...] O trabalho de grupo é agradável e frutuoso se for devidamente organizado, pois nesse caso nos ajudamos uns aos outros. Mas sem a disciplina adequada, o trabalho criativo em grupo é uma tortura’.

Mais à frente, Tortsov confessará aos alunos que não gosta de convidar grandes estrelas para trabalhar com ele, apesar de admirar alguns talentos individuais. (STANISLAVSKI, 2008, p. 564) O relato de Vasily Osipovich Toporkov (1979, p. 37-40) sobre os contactos prévios com Stanislavski, antes de este ter decidido convidá-lo para integrar o seu grupo de trabalho, confirma aquela desconfiança.

Quem pratica uma concepção de teatro com estas características chega a perder o prazer do desempenho individual desenquadrado do coletivo, já que o próprio prazer tem origem no grupo e é potenciado por ele. E, designando o conceito de “carreira” como um percurso individual feito da acumulação de escolhas e/ou convites, peças e/ou personagens, sucessos e/ou insucessos, a integração do ator num grupo com as características enunciadas suspende voluntariamente essa possibilidade, já que a estrada individual passa a ser aquela que também o próprio grupo trilha, transformando-se, assim, a autobiografia artística – resultado previsível de uma carreira – em elemento constituinte e indissociável de uma

biografia coletiva. Veja-se a exigência dessa concepção de teatro assinalada na seguinte passagem de um texto fundador de Grotowski (1991, p. 215, tradução e grifo nossos):

Um ato criativo deste nível é levado a cabo em grupo e, por isso, dentro de certos limites, devemos restringir o nosso egoísmo criativo. Um ator não tem o direito de moldar o colega no sentido de aumentar as possibilidades da sua própria representação. Nem tem o direito de corrigir o colega sem autorização de quem dirige o trabalho [...]. Os conflitos privados, as querelas, os ressentimentos e as animosidades são inevitáveis em qualquer grupo humano. No processo criativo é nosso dever neutralizá-los na medida em que possam deformar e dar cabo do processo de trabalho. *Somos obrigados a abrir-nos mesmo perante um inimigo.*

Por sua vez, a autenticidade procurada pelos atores deste método é sumariamente entendida enquanto expressão explícita da verdade individual, sem a descoberta da qual o contrato teatral não se cumpre – e sem a qual a expressão individual não ultrapassa o patamar da exibição. A questão da demanda da autenticidade na arte de representar atravessa séculos, continuando o debate por ela suscitado vivo nos dias de hoje.⁵ Como se sabe, o impulso decisivo que Stanislavski lhe deu nos planos ético, teórico e metodológico inspirou alguns dos criadores teatrais mais importantes do século XX.

Evidentemente, o método teatral de referência do curso em apreço não se limita a essas duas vertentes, mas, sendo elas as mais exigentes, elegi-as para delas dar conta aqui. De facto, se qualquer delas é especialmente complexa e difícil de concretizar por atores, muito mais seria, previsivelmente, por não atores colocados na situação a que chamei “visita guiada”. Importava, por isso, dar uma resposta pedagógica adequada esse problema.

5 Uma recensão do modo como essa questão foi tratada entre os séculos XVII e XX pode ser consultada em Branco (2015, p. 37-66).

A DEFINIÇÃO DOS OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM

Começemos pela questão do grupo.

Um grupo de teatro formado neste método é-o na perspectiva de uma atividade regular e de longa duração, como se viu. A pequena turma de alunos do curso – habitualmente, entre 10 e 14 – veria a sua atividade cessar no final de um ano letivo. Um grupo de teatro é constituído com base em critérios de escolha mútua; a turma é formada a partir de candidaturas individuais a um curso. O grupo de teatro reúne indivíduos comumente motivados pela vontade de criar e apresentar publicamente os resultados dessa criação enquanto modo de intervenção na sociedade. A turma junta indivíduos interessados numa aprendizagem especializada com o desígnio de obtenção de um grau académico.

A questão pedagógica suscitada por essas diferenças foi desdobrada nas seguintes perguntas: seria legítima a utilização da técnica específica desta escola teatral para levar indivíduos que não se escolheram mutuamente a formar um grupo como aquele que Manuela de Freitas descreve? Nesse contexto, teria essa técnica altamente especializada a possibilidade de atingir a finalidade para que foi criada e, assim, produzir competentemente o efeito desejado?

A busca de soluções adequadas à primeira dessas interrogações levou à decisão de, na entrevista de seleção, informar cabalmente aos candidatos a respeito dessa condição ética e técnica do curso, de modo a possibilitar que, perante esse desafio, qualquer deles pudesse eventualmente decidir não levar adiante a intenção de frequência do mesmo. Foram preparados textos – um dos quais da autoria de Manuela de Freitas, anteriormente citado – para serem previamente entregues aos candidatos e serem objeto da conversa com eles mantida naquele momento do processo de candidatura. Daí nasceu o conceito de “escolha recíproca”: os professores escolheriam ou não os alunos, os alunos escolheriam ou não o curso. Não resolvendo inteiramente o problema pedagógico – já que uma coisa é ouvir explicar o método e pensar sobre isso, outra, praticá-lo –, criava-se um

contexto de consciencialização relativamente a um dos aspetos mais exigentes do método em causa.

A resposta à segunda pergunta resultou no objetivo de proporcionar a experimentação da dificuldade e da complexidade abertas pelos vários exercícios destinados à integração do indivíduo no grupo. Assim, a finalidade de realização desses exercícios deixava de ser a constituição do grupo teatral, mas a compreensão o mais profunda possível do repto que esse processo de integração – e, por vezes, de fusão – dirige a uma individualidade tão sobrevalorizada pelas sociedades contemporâneas. Nesta orientação pedagógica, os exercícios são desviados da função para que foram criados, para passarem a ser ferramenta do grau de consciência que os alunos possam adquirir relativamente a tudo aquilo que neles eventualmente recuse o abandono e a cedência ao coletivo e que, no seu expoente máximo, Grotowski acima exprimia através daquela ideia tão forte do imperativo de abertura “mesmo perante um inimigo”. Aliás, a circunstância, aparentemente adversa, de os alunos não se terem escolhido uns aos outros acaba por proporcionar um contexto ainda mais propício ao confronto com todos os obstáculos possíveis ao programa ético-artístico configurado por aquela ideia de grupo.

Outro dos aspetos considerados pedagogicamente atingíveis foi o reconhecimento da fragilidade de um grupo, na medida em que a disponibilidade ou indisponibilidade, o entusiasmo ou a falta dele, a entrega ou a falta dela de um só dos seus membros afeta decisivamente o conjunto, podendo obstaculizar a realização plena de um exercício ou de uma improvisação. Esta opção pedagógica está perfeitamente inserida no sentido do conceito de “visita guiada”: em vez de se pedir aos alunos a concretização do desígnio de constituição do grupo, passa-se a exigir um nível de experimentação suficiente para poderem entender o processo pelo qual os atores desta “escola teatral” aceitam passar para que o grupo nasça enquanto organismo que é mais (muito mais) do que a soma das partes.

Da variabilidade que foi existindo nas características individuais dos alunos das sucessivas edições do curso também resultaram experiências pedagógicas diferentes: houve turmas que chegaram muito perto do patamar mais exigente, ou seja, que quase acabaram por formar um grupo; outras ficaram manifesta e – mais importante – conscientemente aquém desse patamar.

O problema da autenticidade foi tratado do mesmo modo, procurando-se um novo espaço e uma nova orientação para os exercícios especificamente destinados a levar o ator a encontrar em si (e nos outros) as verdades mais profundas, escondidas debaixo daquelas camadas de filtros e defesas a que Declan Donnellan (2005, p.172, tradução nossa) não evita chamar “mentiras”: “Quando há um fosso entre a intimidade e a exterioridade, quando o sistema de controlo é maior do que o impulso do sentimento, quer dizer que há uma mentira. Pode não ser uma mentira grave, mas é uma mentira”.

Relacionada com esta questão estava a de como ensinar aos alunos a diferença entre “exibição” e “expressão autêntica” sem lhes exigir o mergulho nos exercícios que é pedido aos atores. No caso destes alunos não atores, a experiência foi também demonstrando que a “exibição” – ou seja, a tendência para uma extroversão hiperativa e inconsequente – e a “inibição” – isto é, a disposição para a paralisia – são provocadas pelo mesmo fenómeno, que Stanislavski tão bem descreveu: a consciência do olhar do outro. E, como observou Donnellan (2005, p. 80-81, tradução nossa), o fingimento nasce da necessidade de tentar controlar o que os outros veem e ouvem:

Podemos mostrar ou podemos ver o que é mostrado, mas nunca as duas coisas em simultâneo, pois uma destrói a outra. Imaginamos por vezes, ao representar, que temos de mostrar as coisas como uma espécie de apólice de seguro para ter a certeza de que o público ‘recebe’ o que estamos a sentir. É um desastre completo. [...] Mostrar é, de facto, uma falsa entrega de si mesmo, porque mostrar significa tentar controlar a perceção dos outros. [...] Se estamos a mostrar é porque estamos a fingir. E fingir não é representar.

Havendo exercícios que ajudam a desviar essas antenas individuais do exterior para o “interior imaginativo”, no qual todos somos capazes de formar imagens nítidas, percebeu-se que os alunos tinham a possibilidade de atingir uma expressão mais autêntica – e de a reconhecer – através desse treino. E, tal como tinha acontecido com a aprendizagem do que é/pode ser um grupo, também para esta vertente se definiu que a finalidade pedagógica não seria de alcançar a autenticidade mais profunda, mas a compreensão dos obstáculos à sua concretização, em

si e nos outros. Mais uma vez, a palavra-chave da aula passava a ser “consciencialização” da complexidade humana e dos escolhos que a afastam ou aproximam das suas organicidade e autenticidade.

Foi a partir destas duas dimensões que foi definido o enquadramento teórico e pedagógico dos exercícios finais.



OS EXERCÍCIOS FINAIS

Pelo menos desde que Stanislavski (2008) sistematizou esse conhecimento, sabemos muito sobre a influência negativa que a presença e o olhar do público podem ter sobre o desempenho dos atores. A isso são profusamente dedicados os primeiros capítulos da sua obra.

Ao fim de um ano de convívio e trabalho intensivo – recordo que o trabalho realizado na Oficina de Teatro se estende por 300 horas ao longo de 30 semanas –, os níveis de confiança dos alunos uns nos outros e no professor naturalmente aumentam consideravelmente, permitindo uma enorme evolução na experimentação das interdependências consentidas próprias do grupo e nos índices de expressão autêntica. A partir do segundo semestre, as aulas incluem a construção do exercício final, sempre a partir de exercícios e improvisações inspiradas em todo o tipo de elementos: trechos de filmes, fotos, poemas, textos de natureza variada, histórias etc. A partir de certa altura, a turma está na posse de uma estrutura dramática nítida em que todos participam, conforme as escolhas que vão fazendo: mais ou menos comprometidos com a representação, mais ou menos ativos, mais ou menos centrais na história elaborada em conjunto. E todas as decisões cênicas, dramáticas, cenográficas, musicais etc. são sempre tomadas por todos, sob a supervisão do professor.

O passo seguinte, a apresentação pública desse objeto, fazia prever o aparecimento de todos os problemas que os atores enfrentam e aprendem, consoante

o método, a suplantar. Tratando-se de não atores que tinham experimentado um método teatral assente na demanda da autenticidade e do grupo, era necessário identificar os objetivos pedagógicos desse momento de encontro dos alunos com o público. Para que ele fosse pedagogicamente útil e também autêntico, foi necessário clarificar, desde cedo, que não se trataria de um “espetáculo teatral” mas de um “exercício final”, veiculando esse substantivo a ideia pedagógica principal, mais uma vez, da experimentação autorreflexiva.

Assim, decidiu-se que o objetivo do exercício final não seria, como em muitas escolas artísticas, o de observar as capacidades e/ou o talento dos alunos, mas sim mais uma oportunidade de experimentação; neste caso, para que os alunos pudessem conhecer as particularidades e dificuldades da arte de representar em público e refletir sobre elas. Alguns alunos poderiam vir a descobrir que a autenticidade de que já eram capazes nas aulas se esboroa totalmente diante da assistência; outros, pelo contrário, aprenderiam que a criação diante do público tem uma qualidade superior, porque resulta da simbiose entre essas duas energias em presença; outros, ainda, compreenderiam que os truques, a mentira e os clichês são sobretudo elementos defensivos de resposta a uma certa cultura teatral; outros poderiam abraçar a oportunidade de perceber como um grupo é em si mesmo instrumento de potenciação da comunicação teatral, ao conseguirem alimentar-se do talento de outros para reforçar as suas próprias capacidades expressivas; a todos, finalmente, era dada a oportunidade de mergulhar num contexto propiciador de um entendimento “de experiência feito” relativamente à utilidade de tudo quanto aprendem nas aulas.

Por isso, mais importantes do que a dimensão “artística” dessa sessão pública são os debates com o público – em que os alunos respondem a perguntas dos espectadores – e a reflexão à porta fechada em que todos, professor e alunos, analisam e discutem o que aconteceu naquele dia e o que tem de ser corrigido no dia seguinte. E podem ser elementos tão diferentes quanto um determinado comportamento durante o período de preparação coletiva imediatamente anterior ao início da função; a simulação de uma emoção no momento em que o aluno dela precisou e não a encontrou; a falta de clareza na dicção do texto; problemas de projeção da voz; um lapso de memória textual que um certo aluno decidiu ou não disfarçar etc.

As sessões de apresentação pública do exercício final transformam-se, por isso, no momento culminante da demanda da autenticidade pedagógica, sendo a sua regra mais importante tornar totalmente transparentes todos os acontecimentos, sejam eles do plano emocional, do plano técnico ou de outro plano qualquer.

Isto significa que, se um aluno se esquece do texto ou se engana numa marcação, tal não deve ser disfarçado; que, se no momento em que necessita de uma emoção, ela não surge, isso deve ser visível; e por aí adiante. Conseqüentemente, decidiu-se fazer alguma pedagogia também junto do público, através de um texto distribuído antes da sessão, como aquele de que dou a conhecer excertos, a seguir:

A apresentação pública a que vai assistir não é um espetáculo de teatro, mas o trabalho final dos alunos da Especialização em Teatro e Intervenção Social e Cultural do Mestrado em Comunicação, Cultura e Artes. Por isso, deve ser encarada como exercício através do qual os alunos aplicam, perante o público, conhecimentos e princípios ensinados e aprendidos ao longo do ano letivo, nas disciplinas de Oficina de Teatro e Prática Dramatúrgica I e II, Oficina de Voz, Música e Palavra e Teoria e Estética Teatral dos Sécs. XIX e XX, cujos programas foram articulados entre si.

Não sendo objetivo deste curso a formação de atores, mas proporcionar uma formação teórica e prática que permita um conhecimento mais aprofundado do Teatro, a perspectiva escolhida para as aulas das disciplinas mencionadas foi a da 'visita guiada à arte do ator' – o que significa propor aos alunos que se disponibilizem para a experimentação e a reflexão, com a finalidade de compreenderem o que está em causa em cada um dos exercícios ou jogos realizados e para que serve cada um deles na formação do ator.

[...]

Perante si não estarão, como já foi dito, atores, mas alunos. Quer isto dizer que, se o programa ético, estético e técnico do curso é

difícil para um ator, ainda mais será para um não-ator. Encarada como ‘campo de investigação’, essa conceção revela-se, todavia, frutuosa sempre que o participante vai o mais longe que é capaz, porque, possibilitando-lhe a compreensão do grau de exigência desse modo de fazer Teatro, lhe proporciona igualmente a liberdade de se confrontar com os escolhos do caminho para decidir, em cada momento, o seu grau de envolvimento pessoal. Damos dois exemplos:

– no curso não se ensinam truques para impressionar os espectadores ou para mascarar um engano ou para diminuir o nervosismo da exposição pública ou para conseguir repetir com sucesso um ato teatral conseguido, etc. – em suma, não se fornece um receituário do efeito ou da ilusão. Por isso, enquanto o ator possui recursos para suprir os acidentes de percurso, quer próprios quer alheios (desconcentração sua ou do público, enganos, indisposição, acontecimentos inesperados, etc.), o aluno fica, nessas mesmas circunstâncias, muito mais à mercê deles;

– sempre que, no processo de aprendizagem e criação, um aluno recorre ao cliché ou a uma forma de expressão imitativa ou exterior, não deixa de ser alertado para isso, independentemente da sua condição de não-ator (na perspetiva pedagógica do curso).

Ou seja, durante o processo de aprendizagem e de criação, os alunos são tratados como se fossem atores, embora se lhes reconheça a condição de participantes ativos numa ‘visita guiada’ e, por isso, com o direito de não serem capazes de ir ao fundo do caminho apontado – ou de o não quererem fazer.

[...]

Esperamos que tudo isto seja visível no Exercício Final a que vai assistir – e cuja orientação foi da nossa responsabilidade.⁶ (BRANCO, 2009)

A direção do curso compreendeu que só este dispositivo de inclusão do público no espírito e desígnio pedagógico do curso permite eliminar todas as ambivalências relativas à natureza e à utilidade do objeto apresentado, dada a sua semelhança formal com os atos teatrais.

Encarado deste modo, o exercício final passou a ser considerado uma oportunidade pedagógica para os alunos, mas também para os espectadores: habituados a irem ao teatro para assistir, talvez passivamente, a produtos concluídos e, preferencialmente, sem falhas visíveis, os espectadores são aqui convidados para uma sessão em que pretendemos que todas as imperfeições, todos os insucessos, todas as incompletudes etc. fiquem a nu e que deles se fale livremente no debate. Aliás, são desafiados a, durante essa conversa, abandonar a atitude interpretativa – mais ou menos consistente, mais ou menos pretensiosa, mais ou menos estereotipada – e judicativa – “aquele é muito bom”, “aquele não tem jeito” etc. – e a refletir conosco sobre a arte do ator, sobre a transparência daquilo a que assistiram e a sua utilidade, em suma, sobre os estereótipos da cultura teatral dominante e sobre o modo de os combater.

Em suma, foi assim que o conceito pedagógico de “visita guiada” se estendeu ao público, que, como sabemos, é um elemento decisivo para a consecução do ato teatral. Na realidade, tratou-se de levar às últimas conseqüências o princípio amador essencial do método que sustentava as aulas. Com base no ensinamento de um dos seus mestres, Fernando Amado, segundo o qual “Os atores são meninos a brincar no jardim dos deuses” (FADDA; CINTRA, 2004, p. 53), no exercício final, os alunos não estão mais do que a “brincar a fazer teatro”, expondo – e não exibindo – as suas dificuldades, as suas interrogações, a sua alegria, a sua humanidade – e é essa a sua dádiva maior ao público; e é essa a sua transcendência. Por isso, também temos todos – alunos, professor e espectadores – a possibilidade de aprender que, quando atores e público se esquecem de que um espetáculo de teatro deve conter as características principais de um exercício final como aquele que descrevi, perde-se o essencial do teatro e da lição que os grandes mestres nos legaram.

REFERÊNCIAS

- BRANCO, Antônio. *Visita guiada ao ofício do ator: um método*. Coimbra: Grácio Editor; Faro: Centro de Investigação em Artes e Comunicação, 2015.
- BROOK, Peter. *Le diable c'est l'ennui: propos sur le théâtre*. Transcrição de Jean-Gabriel Carasso e Jean-Claude Lallias. Paris: Actes du Sud, 1991.
- BROOK, Peter. *L'espace vide: ecrits sur le théâtre*. Tradução Christine Estienne e Frank Fayolle. Paris: Seuil, 1977.
- DONNELLAN, Declan. *The actor and the target*. London: Nick Hern Books, 2005.
- FADDA, Sebastiana; CINTRA, Rui. Manuela de Freitas: uma actriz que é “tudo ou nada”. *Sinais de Cena*, Lisboa, n. 2, p. 41-53, 2004.
- FREITAS, Manuela. Homenagem a Adolfo Gutkin [2005]. In: BRANCO, Antônio. *Visita guiada ao ofício do ator: um método*. Coimbra: Grácio Editor; Faro: Centro de Investigação em Artes e Comunicação, 2015. p. 245.
- GROTOWSKI, Jerzy. From the Theatre Company to Art as Vehicule. In: RICHARDS, Thomas. *At work with Grotowski on physical actions*. London: Routledge, 1995. p. 115-135.
- GROTOWSKI, Jerzy. *Towards a poor theatre*. Edição de Eugenio Barba, prefácio de Peter Brook. London: Methuen, 1991.
- HEREDERO, Carlos et al. (dir.). *Diccionario del cine iberoamericano: España, Portugal y América*. Madrid: Sociedad General de Autores y Editores, 2011. 10 v.
- STANISLAVSKI, Konstantin. *An actor's work: a student's diary*. Edição e tradução de Jean Benedetti. London: Routledge, 2008.
- TOPORKOV, Vasili. *Stanislavski in rehearsal: the final years*. Tradução de Christine Edwards. London: Routledge, 1979.
- VASQUES, Eugénia. *João Mota, o pedagogo teatral: metodologia e criação*. Lisboa: Colibri, 2006.

ANTÔNIO BRANCO: é ator, encenador, professor e investigador no Departamento de Artes e Humanidades da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade do Algarve, em Faro, Portugal. Doutor em Literatura, agregação em Artes.