



UNIVERSIDADE DO ALGARVE



Faculdade de Ciências Humanas e Sociais

“Um cheirinho de práticas teatrais”

- Uma experiência pedagógica -

Dissertação para a obtenção do grau de mestre em:

Educação Artística – Especialização em Teatro e Educação

Autor: Rui Manuel Martinho Fernandes Mimoso

Orientador: Professor Doutor António Branco

FARO

2011

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS	1
RESUMO	2
ABSTRACT.....	3
INTRODUÇÃO.....	4
1. A intenção da investigação.....	4
2. A estrutura da tese	13
I. ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	16
1. Alguns antecedentes.....	16
2. As contradições actuais do Teatro escolar	22
3. Princípios éticos, estéticos e técnicos de Stanislavski, Grotowski e Peter Brook...	29
II. ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO	41
1. A Metodologia	41
2. O Contexto da Investigação	43
3. Os Instrumentos	46
3.1. <i>Textos de motivação</i>	46
3.2. <i>Anotações do investigador participante</i>	47
3.3. <i>Relatórios dos alunos</i>	49
III. ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS.....	50
1. As categorias de análise	50
2. A noção de cliché	53
3. Depoimentos dos alunos - fase inicial da disciplina: IEPT-I (1º semestre)	54
4. Depoimentos dos alunos - fase final da disciplina: IEPT – II (2º semestre).....	75
CONCLUSÃO	85
BIBLIOGRAFIA	93
ANEXOS.....	99

AGRADECIMENTOS

À atriz Manuela de Freitas, docente da Oficina de Teatro da parte curricular deste mestrado, por me ter aberto a porta de acesso a *uma visita guiada* aos conhecimentos mais profundos e autênticos de fazer Teatro. Aprendi nas suas aulas, de uma forma irreversível, não só que no Teatro tudo é concreto como também que *a inspiração é uma grande dama que só entra numa casa arrumada*. Esta aprendizagem permite-me actualmente constatar que o Teatro não se encontra assim tão distante dos modelos da investigação científica.

Ao Prof. Doutor António Branco pela orientação e conselhos transmitidos nesta área, que me iluminam e me sustentam. Quero destacar a forma incentivadora, determinada e crítica como me orientou neste trabalho.

Ao Rui Andrade, Márcio Guerra, Sónia Esteves, Jorge Carvalho, Fernando Cabral e António Branco que, enquanto companheiros d' A PESTE (Associação de Pesquisa Teatral), partilharam comigo experiências e a aprendizagem do que é fazer Teatro *seriamente a brincar*.

Aos meus alunos universitários da disciplina de Introdução à Estética e Práticas Teatrais - I e II, que não só fizeram parte integrante deste estudo, como também contribuíram com inteira confiança e liberdade para a implementação desta investigação, permitindo-me ir tirando notas em contexto de aula.

À Carla pelo suporte nesta caminhada. Igualmente à minha mãe, que me aponta, com esperança, um futuro melhor.

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 estão muito condicionados, quer a uma busca de uma satisfação pessoal ou de mero entretenimento, quer à revelação de um talento, do puro exibicionismo e até de uma ascensão à fama.

Por isso mesmo, é depreciada a compreensão simples, profunda e livre do Teatro, enquanto criação artística. Para além disso, deparamos com um sistema eclético de disciplinas artísticas, em que se privilegia a existência de objectivos educacionais muito amplos que se transformam em justificações para uma pedagogia do Teatro pouco eficaz e exploratória. Por conseguinte, não se desenvolve uma auto-aprendizagem de atitudes críticas e de acção no Teatro, autêntica e comprometida.

As reflexões apresentadas neste trabalho referem-se a questões de um estudo de pesquisa teatral, elaboradas na sequência das aulas da disciplina de opção Introdução à Estética e Práticas Teatrais I e II, no âmbito da licenciatura de Estudos Artísticos e Culturais da Universidade do Algarve.

O eixo desta investigação centrou-se, inicialmente, na aplicação de exercícios de Teatro, como instrumento de trabalho, à luz das categorias da *disponibilidade, concentração e colectivo*, de acordo com uma base inseparável de uma estética, de uma ética e de uma técnica teatral, sugeridos por uma perspectiva de Teatro de três mestres de Teatro: Stanislavski, Grotowski e Peter Brook.

Curiosamente, após a análise e cruzamento dos dados obtidos, as conclusões apontam para a relação do uso excessivo e sistemático de palavras ou conceitos apreendidos nas aulas, por parte dos alunos, podendo observar-se que em muitos casos, a aprendizagem terá sido apenas conceptual, sem forte ligação aos conteúdos – o que confirma a aprendizagem de clichés.

Palavras-Chave: Teatro; Ensino; Educação; Ética, Estética, Disponibilidade;

ABSTRACT

The references and models in the teaching of drama operating in our country, such as the existing drama practices and the understanding of what drama is by young students, are conditioned to the search of personal satisfaction or mere entertainment, the revelation of a talent, the pure exhibitionism and even the ascending to fame. That is why they are depreciated of the simple deep and free understanding of drama as an artistic creation.

Besides that, we are also faced with an eclectic system of artistic subjects, where one favours the existence of very broad educational goals that transform themselves in justifications for a not very effective and exploratory drama pedagogy. So, an authentic and compromised self-learning of critical attitudes and action in drama is not developed.

The reflections presented in this work refer to issues of a study regarding theatrical research in the optional subject Drama – Introduction to Aesthetics and Theatrical Practices II, included in the course Artistic and Cultural Studies, University of Algarve.

The kern of this investigation was initially centered on applying drama exercises as work instrument according to the principles of *availability, concentration and collective*, according to an inseparable base of aesthetics, ethics and a drama technique, as suggested by a drama perspective of three masters of drama: Stanislavski, Grotowski and Peter Brook.

Curiously, after analyzing and crosschecking the data, the conclusions point to the excessive and systematic use of words and concepts learnt in class by the students. In many cases one may observe that the learning might have been merely conceptual with no strong connection to the contents, which confirms the learning of clichés.

Keywords: Drama; School; Education; Ethics; Aesthetics; Availability;

INTRODUÇÃO

1. A intenção da investigação

Quando me candidatei ao mestrado em Teatro e Educação, as minhas expectativas em relação ao curso assentavam num formato de pensamento relacionado com a intenção de que este pudesse contribuir para bons momentos de reflexão e de intenções de re(criação) artística com vista ao enriquecimento da minha dualidade profissional (ensino na área do Teatro e encenação).

Para meu próprio espanto, passados alguns meses, a minha percepção do Teatro progrediu de uma forma um tanto enigmática: O que senti ao terminar a parte curricular deste mestrado não foi fácil de descrever. No entanto, estou consciente de que, em vez da aquisição de inúmeras técnicas de aplicação teatral em contexto pedagógico e artístico, obtive inesperadamente a sensação de uma viragem na forma de olhar para o Teatro como um Todo. De facto, sobre esta impressão, Herrigel esclarece:

“(…) O processo dava a impressão de ser um acontecimento que vive o Todo de si e por si, não sendo sequer remotamente comparável a um exercício de ginástica, a que se acrescentam ou eliminam movimentos sem com isso destruir o seu carácter e sentido” (1997:28).

Esta constelação não só abrange a forma como encaro actualmente as práticas teatrais, como também acrescenta um valor ético de extrema importância. Eu tinha sentido na pele novas possibilidades concretas e simples de fazer Teatro. Um Teatro preocupado em colocar num determinado espaço uma história contada por seres humanos concretos. Como no ponto de vista da abordagem experimental do Teatro de

Stanislavski e Brecht, em que quem explora e cria por sua conta e risco desconhece a alienação de um “teatro ilusionista” (Rizzo, 2001).

Nas primeiras aulas práticas de Oficina de Teatro, não me resignava a qualquer espécie de exercício de Teatro, mas também não fazia a mínima ideia do que andava ali a fazer. Apenas me limitava a apontar tudo, quer por curiosidade, quer por serem ensinamentos que iam ao encontro de algum conhecimento teórico que possuía até então, quer ainda, por um chamamento do caminho difícil que se encontrava à minha frente, mas que me apresentava perspectivas libertadoras.

Na verdade, aqueles princípios de Teatro, em contexto presencial, durante a minha experiência profissional, de ensino de práticas teatrais, nunca tinham sido perante mim verbalizados com tanta convicção (como se a experiência teatral lhe saltasse dos olhos) como a da atriz Manuela de Freitas. Através da sua própria metodologia, que cruzava influências de grandes mestres de Teatro e convicções e experiências pessoais, conseguia partilhar com toda a clareza uma ética, que é uma técnica e uma estética de fazer Teatro.

Ao longo do curso, fui seguindo atentamente as indicações que me pareciam desconhecidas, mas em que sentia uma grande verdade. Ao mesmo tempo que esperava sempre atentamente por mais aulas da Oficina de Teatro, tentava progressivamente abandonar questões racionais e pragmáticas, emblemáticas da minha personalidade.

Optei por trabalhar só com os meus sentidos, aliados à minha entrega e humildade, pois eram os únicos recursos em que me podia apoiar. À medida que os professores das disciplinas práticas iam dando orientações, absorvia aquele caminho, cheio de surpresas e sem artifícios, ao meu ritmo. E assim me fui sentindo cada vez

mais arrebatado por esta questão: *Por onde me estará o Teatro a levar?* A resposta foi-me sempre dada, mas somente com o meu mergulho na concretização dos exercícios.

Continuava a apontar tudo e a libertar-me do meu ego, após as longas aulas de práticas de oficina de Teatro, aos sábados, naquela sala. Confesso que, às vezes, me sentia confuso, mas recordo-me que atingia uma linha condutora cada vez mais forte, e com cada vez mais sentido, até que perto do final do curso, senti uma viragem e deixei de conseguir olhar para trás: O passado era opaco e fosco; *a luz e a energia estavam ali.*

Outro dos resultados pessoais destas aulas práticas de Teatro foi a concretização de um caderno de exercícios elementares e princípios de Teatro. Cada vez que o volto a reler, questiono-me como consegui interiorizar os objectivos e as metodologias, e aplicar na prática princípios tão claros de teorias teatrais que, à primeira vista, me tinham parecido tão complicados e difusos. Actualmente, só tenho uma explicação para isso: Naquele caminho percorrido através das práticas teatrais ensinadas, abandonei os meus hábitos de pensar, actuar e encenar e, com isso mesmo, liberei-me das preocupações técnicas e estéticas associadas à minha imagem perante os outros - *aprendi o que era estar disponível.*

Esta percepção pessoal não significa realizar um exercício de Teatro com mais expressividade, repleto de artifícios declamatórios ou efeitos pitorescos, que rapidamente se transformam em clichés. É muito mais: é estar integralmente disponível para qualquer exercício, no sentido de se tornar arquetípico, fugindo da sua própria realidade e criando um acto de despersonalização, ou seja, mergulhando no seu *eu* mais profundo e livrando-se das máscaras do quotidiano (Freitas, 2009:3). Aprendi que diariamente, no enredo das nossas vidas sociais, tentamos escapar à verdade sobre nós

próprios, enquanto no Teatro, somos obrigados a parar e a olharmos para a nossa mais profunda intimidade, com confiança, tal como no amor (Grotowski, 1975:35).

No ano seguinte à conclusão da parte curricular do mestrado, mais precisamente no ano lectivo de 2006/07, a minha motivação para desenvolver este projecto de investigação aumentou significativamente, quando se proporcionou a oportunidade de, em paralelo, leccionar a disciplina de opção de Teatro dos alunos do 2º ano da Licenciatura de Estudos Artísticos e Culturais, e de me integrar como membro fundador do Grupo de Pesquisa Teatral A PESTE, em conjunto com outros elementos deste mestrado, que referi nos agradecimentos.

Este paralelismo pedagógico de implementação de práticas teatrais e, simultaneamente, pesquisa de dados no terreno, permitiu-me, ainda mais durante o período de investigação deste trabalho, não só reflectir continuamente sobre as práticas teatrais que normalmente me iam surgindo nesta fase, como também consolidar a compreensão desta forma de fazer Teatro, que não busca talentos nem atributos físicos de expressividade, capazes de impressionar os menos atentos ou os que dão mais importância às aparências.

Durante esse ano lectivo, sofri como que um corte radical entre uma forma des(comprometida) de fazer Teatro, assente num olhar voltado para a produção sistemática de espectáculos, fortemente mecanicista e formal, e um universo de criação teatral, completamente orgânico, em que a estética, ética e técnica são princípios basilares inseparáveis, que fluem para um verdadeiro estado criador teatral mais autêntico.

Esta experiência gratificante significou também que a minha referência pedagógica do ensino de Teatro nas escolas, no decorrer deste mestrado encontrava-se numa fase de transição de criador de situações expressivas e de desenvolvimento de capacidades e competências sociais e comunicativas, baseada em componentes estimuladoras e socializadoras de jovens, para um caminho de criação artística mais transparente e objectivo, e por isso mesmo, reflexo e testemunho dos próprios intervenientes na mesma. O actor na construção essencial de uma personagem “é sempre ele e não outro, com o seu corpo, inteligência, memórias, experiências e opções” (Freitas, 2009:s/p).

Devo ainda acrescentar que a minha ruptura com os padrões estético naturalista se foi também consolidando, com o impacto da forma implacável como os docentes da Oficina de Teatro nos transmitiam a relação da prática com a componente teórica de grandes mestres do Teatro do século XX, que também são referência impreterível deste trabalho, tais como Edward Craig, Bertoldt Brecht e Antonin Artaud.

Eu optei por escolher essencialmente três autores de Teatro como protagonistas do enquadramento teórico deste trabalho, porque, no meu entender, não só partilham uma atitude de complementaridade da Teoria e de Prática Teatral, como também contribuíram para um modo de criar que aponta sempre para práticas teatrais em que toda a menor acção tem de ter uma justificação interior, coerente autêntica.

Para estes mestres de Teatro, a criatividade do actor não resulta, por isso, da aquisição de técnicas ou truques de representação, mas da concepção e (re)nascimento de um novo ser, em que os sentimentos e emoções do actor são a sua principal matéria-prima. Neste sentido, Herrigel considera que:

“Se conseguir essa proeza, então consumará o seu destino, indo ao encontro da Verdade inquebrável, da Verdade acima de todas as verdades, da origem sem forma de todas as origens: do Nada, que é tudo, que o devora e o faz renascer” (1997:82-83).

Pelo que já foi dito, percebe-se que estas práticas teatrais devem ser entendidas como um recurso vital, em que os objectivos primordiais são, entre outros, o encontro consigo mesmo e com o outro, sem juízos de valor, e o combate aos clichés. Quando isto não acontece, “a maioria dos actores comete o erro de se preocupar com os resultados, e não com a própria acção” (Stanislavski, 1997:49). Por conseguinte, a perspectiva de Teatro que aqui proponho vai ao encontro das linhas estéticas, éticas e técnicas teatrais de Constantin Stanislavski, Jerzy Grotowski e Peter Brook. Todas com linhas de orientação, umas mais idênticas, outras mais divergentes, mas que se congregam numa visão de Teatro fundamentalmente experimental, humanista e livre, inserido num espaço rigorosamente respeitado por todos.

Estes princípios do Teatro (e da Vida) pressupõem um entendimento de Teatro somente enquanto criação colectiva, por intervenientes completamente disponíveis e activamente presentes, para que todo o processo de criação leve à revelação de realidades profundas e genuínas, em detrimento da recorrência a clichés, como forma de criação artística. Freitas refere os actores da indústria das telenovelas, enquanto contra-exemplo: “(...) defendem-se do vazio gesticulando, sentando-se e levantando-se, cruzando e descruzando os braços, passando as mãos pelos móveis ou pelos cabelos – para parecerem `muito expressivos´” (2009:s/p).

Por último, outra das motivações ligada à realização deste trabalho está relacionada com o actual crescente interesse por análises e discussão de estudos

relacionados com a Educação Artística feitas por comissões criadas para o efeito, na qual se integra o ensino de Teatro em todos os graus de ensino do sistema educativo português. Precisamente por me encontrar neste contexto actual reformista, torna-se pertinente abrir portas à investigação especializada da arte do Teatro, para não se cair definitivamente numa formação académica de ensino de Teatro generalista, num percurso universitário em contexto de Educação Artística. Na sequência deste espectro do ensino Vasques identifica apropriadamente que “(...) de uma forma generalizada, a investigação que se vai fazendo em Portugal em teatro, raramente investiga – ou identifica um ponto de vista estético ou se posiciona filosófica ou ideologicamente (...)” (2003:10).

Na altura da elaboração deste trabalho de investigação, já tinha sido docente de Teatro do ensino básico e secundário em diversas escolas do Algarve, com várias designações profissionais, que passo a citar: *professor de Expressão Dramática*, *professor de Teatro*, *professor de Artes Cénicas* e *professor de Expressões*. Paralelamente, trabalhava como encenador de um grupo de teatro amador, também do Algarve.

Neste contexto dual, todos os anos sentia que estava envolvido intensivamente em múltiplos processos educativos, artísticos e curriculares - todos eles interessados na projecção da imagem das próprias escolas, perante olhares críticos, quer das comunidades locais e familiares, que nestas alturas depositam imensas expectativas nos seus educandos, quer das instâncias superiores de educação regional, também elas preocupadas com a consecução dos objectivos propostos. Ambas as partes desconhecem (ou nem chegam a questionar-se) o processo de desenvolvimento em que assentam as

práticas teatrais envolvidas até chegar ao produto final de um determinado espectáculo de Teatro. O importante é cumprir a calendarização da melhor forma, nem que seja com a aplicação de uma pedagogia linear de cumprimento de objectivos e consequentemente um preenchimento burocrático de extensos impressos analíticos e sintéticos de avaliação, no sentido de (com)provar que os alunos atingiram as competências essenciais dos respectivos ciclos e, mais importante ainda, transitaram de ano lectivo.

Complementarmente às minhas experiências no ensino de Teatro em contexto escolar, tenho vindo também a vivenciar outras actividades de Teatro extra-curriculares, situações que me têm vindo a inquietar e, por isso mesmo, são dignas de registo. São ocasiões ocorridas durante múltiplas formações de Teatro, orientadas por mim, e que me têm vindo a provar que, de uma maneira geral, o entendimento de Teatro dos interessados nesta área é, somente, a procura de um espaço ideal para o desenvolvimento da imaginação e da criatividade, aliado à razão principal do interesse de conhecer pessoas novas e de realização pessoal, já que a oferta é de fácil acesso a todos.

Outra das circunstâncias que, no meu entender, levam a este empobrecimento do conceito de Teatro, é a oferta de espectáculos mensais de *Stand-up Comedy*, apresentados em monólogos anedóticos de umas personagens feitas à pressão, com um pressuposto humor integrando clichés, como uma manta de retalhos de textos fracos, em que actores se apresentam excessivamente ritmados e vulgarizados, com o objectivo de representação de uma eficaz sessão de entretenimento. Acrescentam-se a este cenário sociocultural regional as produções teatrais das diversas sociedades recreativas e outras associações culturais, suportadas pelas autarquias que, com prazos de aprovação muito

apertados e de representação muito curtos, se apresentam quase sempre em resultado de um tempo de maturação e de existência produtor de uma superficialidade de temas abordados, a saber, temáticas que soam mais ou menos exóticas e de ilustração.

Ligado a esta realidade de equívocos de designações, conceitos e tipos de Teatro, está também a influência mediática do naturalismo televisivo. Por meio das telenovelas diárias, com prestações de pouca qualidade teatral, e os concursos mediáticos de castings promotores de uma falsa procura de “talentos”, com falsas promessas de ascensão à fama, obtemos um cenário nacional fatalista e (des)comprometido, no qual se continua sem saber muito bem onde se encontram as margens das (im)possibilidades de um trabalho de qualidade teatral em contexto verdadeiramente colectivo.

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 a 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 que:

“Da arte do actor, sabe-se muito e pouco. (...) No sonho colectivo, 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 actores, mas raramente sobre a sua arte propriamente dita” (2002:7).

Neste seguimento, o presente trabalho teve como ponto de partida a análise de um conjunto de depoimentos dos alunos da disciplina de opção de Teatro, na qual tive o privilégio de ser simultaneamente professor e investigador participante, a partir da narração das suas experiências e vivências, envolvidas nas práticas teatrais e posterior reflexão dos processos criativos envolvidos.

Deste modo, esta investigação qualitativa envolveu dezoito alunos universitários, durante dois semestres consecutivos, em que pude vivenciar as suas práticas teatrais, de nível introdutório em conformidade com os objectivos do programa da disciplina, em articulação com textos discutidos em simpósio, em contexto de sala de aula e com base nos princípios éticos, estéticos e técnicos de vários mestres europeus de Teatro do século XX.

2. A estrutura da tese

No enquadramento teórico deste trabalho, apresento os elementos artísticos e pedagógicos baseados na minha experiência profissional, como forma de esclarecimento de questões convergentes e divergentes relacionadas com o Ensino de Teatro no ensino básico e secundário e com o objectivo de fornecer informação sintética

sobre do que se tem vindo a fazer com estes jovens, antes do ensino de Teatro universitário.

Também incluirei de uma forma sucinta, alguns antecedentes mais proveitosos para o entendimento das práticas teatrais actuais, em contexto nacional, e das circunstâncias em que se tem desenvolvido o ensino do Teatro em Portugal. Finalmente, apresentarei as propostas teóricas dos três mestres de Teatro escolhidos.

Na parte prática deste trabalho, incluirei uma descrição da metodologia utilizada neste trabalho. Num segundo momento proponho a identificação do contexto desta investigação e a caracterização dos elementos que fizeram parte deste estudo de caso.

Posteriormente, no terceiro Capítulo, vou tentar clarificar com o máximo de nitidez possível os instrumentos de estudo e análise dos dados à disposição para este estudo empírico, para posteriormente tornar visíveis as categorias seleccionadas a partir dos princípios de Teatro propostos.

A finalizar a componente prática deste trabalho, apresentarei a discussão dos dados enquadrada pelas categorias da *disponibilidade*, da *concentração* e do *colectivo*, revelando o que acontece, quando princípios éticos, técnicos e estéticos do Teatro são rigorosamente aplicados em contextos de ensino.

Por último, na conclusão, já numa perspectiva de interpretação e desconstrução dos dados, apresentarei as principais considerações gerais sobre a investigação realizada, com base nos princípios estéticos, éticos e técnicos de Teatro, na complementaridade das propostas de três mestres de Teatro, nomeadamente Constantin

Stanislavski, Jerzy Grotowski e Peter Brook. Proponho também sugestões para investigações decorrentes desta.

Incluirei igualmente um anexo, com a finalidade de reforçar a transparência da investigação realizada.

I. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

“Tal como uma vela acesa acende outras, assim o mestre transmite o espírito da arte genuína, de coração a coração, para que se iluminem.” (Herrigel, 1997:50)

1. Alguns antecedentes

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 actualmente 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 direcção certa” (apud Sousa, 2003:17).

Aristóteles seguiu a mesma concepção, contrariando, no entanto, a estética platónica, de que o belo provinha de uma dimensão psicológica e não espiritual ou dos deuses. Por sua vez, Schiller na Alemanha, retoma a questão da importância da Arte na Educação, por uma via espiritual herdada de Platão, que ele designou por expressão,

reforçando a actividade lúdica como forma metodológica de uma Educação pela Arte (apud Sousa, 2003:22).

Actualmente, a Educação Artística e as Ciências da Educação são um palco de uma forte articulação com grande incidência ao nível didáctico e pedagógico do ensino em geral, contribuindo não só para a inovação educacional, como em outros diversos campos de acção, com a oferta de licenciaturas em ensino e cursos superiores de especialização em Educação Artística, Educação pela Arte ou mesmo na área da Intervenção Comunitária. É neste contexto que, no século XX, a maioria dos especialistas destas áreas, defendem esta articulação, pelo seu carácter essencialmente lúdico. Instalava-se assim, a união do Drama com a Educação.

Deste modo, ainda hoje, o conceito de Expressão Dramática é referenciado para caracterizar as múltiplas actividades artísticas relacionadas com vários tipos de Teatro: o Teatro de fantoches, as sombras chinesas, o Teatro negro, os jogos dramáticos, e até conceitos mais modernos, como o de “Teatro clínico”.

A terminologia 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.

Nos anos 30 e 40, surge em Inglaterra, no ensino Básico, a inquietação de que as aulas não teriam que ser uma mera acumulação de conteúdos, mas que seria necessário colocar o aluno numa posição mais activa, participativa, crítica e criativa. O promotor desse movimento foi o pedagogo Peter Slade, considerado o criador das bases do *Drama in Education* e o impulsionador do *Drama infantil*, que pressupunha um desenvolvimento criativo desde da infância até à vida adulta. Nessa altura, a expectativa

de alargamento das linhas orientadoras deste pedagogo já eram enormes na área da Educação, sendo posteriormente atribuído ao Drama o estatuto de disciplina básica no currículo das escolas inglesas. Surge assim, o fenómeno do *Drama teaching*.

Na sua principal obra sobre o *Child Drama*, que se baseia numa pedagogia lúdica do jogo e da improvisação para trabalhar temas sociais e globalizantes, dá-se mais importância à brincadeira de todo o processo de desenvolvimento do jogo dramático, do que ao produto final (Slade, 1978:17). É de referir ainda que este autor, apesar de defender a inclusão do jogo dramático como uma forma de expressão directamente relacionada com a própria natureza humana, distinguia claramente entre Teatro “infantil” e o Teatro “adulto”, pois defendia um distanciamento por parte dos adultos, como meros observadores, enquanto a criança se encontrava num processo de criação confiante de si mesma (Slade, 1978:18). É neste sentido que Slade frisa ainda: “Para a criança drama é criação...Ela nasce para jogar e não para assistir ou desempenhar os papéis que os pais ou professores lhe distribuem” (1978:29).

Peter Slade, que também foi actor, encenador e formou várias companhias de Teatro nos *finais dos anos 30*, fazia questão de sublinhar que, sendo os objectivos do Teatro e da Expressão Dramática totalmente opostos, os professores eram os principais culpados em orientar as crianças para o ensino de Teatro, com exercícios destinados à formação de actores (Slade, 1978:28).

Estas tradições mantêm-se ainda hoje, com as cíclicas representações teatrais realizadas nas escolas para marcar calendário, como as festas de Natal, Carnaval, Páscoa e de Final do ano lectivo, nas quais se destacam, perante a comunidade escolar e local, as crianças ou jovens aparentemente com vocação ou talento. Na mesma altura,

em França, Leon Chancerel defendia também o modelo escolar de um Teatro não destinado a ser representado perante um público, mas elaborado para o próprio prazer de quem o realiza, projectando, assim, a ideia da expressão dramática como uma necessidade natural da criança (Wachter, 2009:s/p).

No final dos anos 40, a ideia da escola de arte dramática começa a ser uma realidade. Entre outros aspectos artísticos, um pouco por toda a Europa, incluem-se representações e encenações de peças de Teatro infantil, perseguindo o objectivo de proporcionar uma articulação entre o prazer de representar e uma positiva inspiração para as necessidades dos jovens.

Nos anos 50 e 60, com o surgimento da Educação pela Arte, este modelo de fazer Teatro sofre alterações ao nível da didáctica, tendo sido dado mais relevo ao desenvolvimento de emoções, fundamentada pelas teorias expressivas. O instinto, a emoção e a sua exteriorização tornam-se assim, estímulos da criatividade e pontos fulcrais desta corrente de pensamento pedagógico e artístico.

Nos anos 60, esta corrente que valoriza simultaneamente o papel do jogo dramático e da improvisação, alcançou também grande expressão, novamente em França, através dos modelos de Jean-Pierre Ryngaert, Pierre Leenhardt ou Gisèle Baret.

Nos anos 70, surgem novas tendências educacionais com uma forte ligação às técnicas artísticas, como a criação e institucionalização da disciplina de Educação pela Arte generalizada, fundamentada numa Psicopedagogia das Expressões Artísticas, de forma a integrar o Ensino Artístico no sistema educativo português. O objectivo propunha à criança o desenvolvimento da criatividade e espontaneidade com livre

acesso às actividades artísticas, “como forma de contribuir quer para o seu equilíbrio físico e emocional, quer para o seu aproveitamento escolar” (Santos, 1996:24).

Em Portugal, na mesma época, já os pedagogos Arquimedes Santos e João Mota, entre outros, defendiam a Educação pela Arte, tentando encontrar uma ambivalência que, por um lado, promovesse a sensibilização e o desenvolvimento artístico e, por outro, proporcionasse um desenvolvimento global do indivíduo, relacionando competências ao nível dos domínios sócio-afectivo, cognitivo e motor. Estas influências encontram maior relevo na fase da Pós-Revolução do 25 de Abril, período de enorme tomada de consciência educativa e artística, e que impeliu a necessidade urgente de reformas abrangentes e amplas nestas áreas.

A partir daqui, o ensino das Oficinas de Expressão Dramática/Teatro no sistema de ensino básico e secundário português tornou-se uma referência, com a inserção do Drama, Música e do Movimento, que com outras designações (Expressão Dramática, Musical e Corporal) se mantiveram estanques durante trinta anos. Esta multidisciplinaridade artística rapidamente começava a suscitar reflexões e inquietações dos mais críticos da Educação. Nóvoa em relação a esta polémica dicotomia do ensino de Expressão Dramática/Teatro fundamentava a necessidade de uma orientação mais cuidada, em relação às práticas teatrais e artísticas no ensino, em que:

”A crítica sistemática feita nas épocas de 70 e 80 às práticas de teatro na escola em vigor durante o Estado Novo se revelou justa e necessária: Hoje em dia, contudo, estamos em condições de separar uma `pedagogia da expressão artística´ (a expressão dramática) de uma `intervenção artística criadora´ (a arte dramática). Sobretudo, começamos a estar em condições de compreender que uma e outra têm um papel a desempenhar na acção educativa” (apud Lopes 1999:7).

Nesta altura, tal como aconteceu em todos os sectores da vida nacional que sofreram uma profunda transformação, também as áreas culturais, artísticas e científicas depararam com um processo de profunda transformação e mudança. No entanto, esta rápida inclusão de novas reformas teve consequências pouco sólidas, que ainda hoje se verificam na vida social portuguesa, quer ao nível ético e moral, quer ao nível social, educativo e artístico. Com o crescente desenvolvimento de actividades da Educação Artística, verificou-se um enorme crescimento de criação de grupos e companhias de Teatro, instabilidade política e social, a que Rebello se refere:

”Mas o país (e o teatro) saíam de um longo túnel de quase meio século, e ambos procuravam ansiosamente redescobrir a sua própria identidade. Daí a pluralidade de caminhos trilhados pelos diversos grupos e companhias, as rupturas verificadas ao nível da escrita e da produção teatral, a reformulação das relações entre o teatro e o público, a abertura de novos espaços, a acentuação do divórcio entre o teatro empresarial e o teatro independente (...)” (1989:149).

Nos anos 80, foi integrada uma disciplina de opção artística de Teatro no 3º Ciclo, somente como oferta de algumas escolas. Contudo, persistem os problemas aliados à ausência de medidas legislativas justas e concretas, como a formação e colocação de professores especializados da área do Teatro.

Nos anos 90, o cenário de precariedade continuou a ser o mesmo, com o documento orientador da reforma do ensino artístico especializado a constatar e a alertar para a necessidade de discutir a ausência de uma política coesa para o desenvolvimento da Educação Artística, tendo vindo a sofrer constantes alterações, conforme os programas de diferentes governos e reformas educativas, prejudicando assim, todo um clima no processo de ensino-aprendizagem inerente à especificidade desta Área.

Por todas as razões e factores apontados neste capítulo, o uso e o próprio entendimento dos conceitos de Teatro e Expressão Dramática na Educação Artística, confirma que estas áreas continuam a ser relegadas para um segundo plano, transformando a área do Teatro na Educação num tema pantanoso, cheio de equívocos e contradições.

2. As contradições actuais do Teatro escolar

O estado do ensino de Teatro no Ensino Secundário e o notável des(comprometimento) dos alunos universitários no seu envolvimento com o Teatro, só por si, não comprovam, nem o uso de clichés, nem a alienação de discursos teatrais por parte de jovens universitários. No entanto, ajudam a compreender os processos de aquisição de ideias pré-concebidas de estilos dramáticos, vivenciados no ensino secundário, e esclarecem também as enormes expectativas e a forma desvinculada com o fenómeno Teatro, quando chegam às primeiras aulas de Teatro nas universidades.

Por um lado, uma das razões mais preponderantes para este facto, é a falta de investigação numa perspectiva 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 directores artísticos, devido à sua posição privilegiada de observação na área do Teatro (2002:8). Por outro lado, a excessiva tentativa de implementar um teor dinamizador, na qualidade de práticas teatrais, projectando-as na solução de problemas educacionais, comportamentais e

motivacionais nas escolas, acabaram por fazer prevalecer em excesso o sentido lúdico e animador desta disciplina.

Efectivamente, o Teatro permite desenvolver um maior envolvimento real de objectos, textos e pessoas, que representam a realidade de um determinado momento ou situação. Este é o conceito geral de Teatro da maioria dos alunos, no ensino secundário, aliado ao conceito de desenvolvimento do auto-conhecimento e das relações interpessoais, aprendendo as potencialidades da voz, do corpo e da percepção do espaço e do uso da palavra. (Ministério da Educação, 2001:149). Por isso mesmo, também o caminho de operacionalização do Teatro nas escolas tem vindo a actuar na condução de um desenvolvimento de habilidades de performance artística, prometendo um potencial variado de exercícios como um poderoso e diversificado instrumento de aprendizagem.

Também é um facto que o Teatro poderá ser projectado 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 activa e sentido de vigilância sobre si próprio e sobre o colectivo. 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).

O problema, é que na maioria dos casos, os objectivos no ensino de Teatro nas escolas, se apresentam estanques ou exageradamente versáteis, o que normalmente leva os alunos a confundir conceitos como: empenhamento e disponibilidade; presença activa e exploração de sonoridades e movimentos; concentração e técnicas de apoio; finalmente, trabalho de equipa e verdadeiro colectivo.

Ao contrário do que se faz e do que se transmite sobre aprendizagens e vivências artísticas, no Teatro tem de se ter regras e aprender a focalizar a energia para a experimentação, perante um colectivo que sinta a necessidade de brincar ao Teatro, com espontaneidade, autenticidade e intuitivamente vigilante. O mesmo autor acentua ainda que:

“O teatro expressa a inquietude, o ser em crise e por essa razão o ensino dessa manifestação artística não pode se restringir a uma aprendizagem meramente superficial e mecânica; ao contrário, deve proporcionar ao aluno a uma oportunidade de se identificar com a sua própria experiência pessoal e sensível” (Martins, 2006:9).

Apesar de uma tradição de contradições na relação do Teatro com a Educação permanecer, o Ministério da Educação, tem vindo sistematicamente, a desenvolver um sistema do ensino artístico, ora recorrendo ao Teatro como uma combinação sedutora para as escolas, pela sua atractiva aplicação pluridisciplinar, orientada para uma formação global do aluno, ora retirando-o ciclicamente por razões economicistas pontuais. O próprio Decreto-Lei nº 344 de 1990 reconhece que “a Educação Artística tem sido inserida com uma certa problemática no sistema geral de ensino, e tem-se mostrado insuficiente na extrema complexidade intrínseca nesta área da Educação, com uma natureza bastante especializada” (Ministério da Educação, 2003:s/p).

O problema persiste entretanto, porque por um lado, alteram-se manuais e termos técnicos, a par da recorrência de novos objectivos e metodologias abstractas, mas por outro, as aplicações estruturais ligadas à selecção e colocação de professores especializados na área continuam a ser os mesmos. O objectivo geral da disciplina continua a ser o mesmo, apoiado numa componente essencialmente lúdica das várias áreas de expressões artísticas: musical, dramática e corporal, permitindo aos alunos, desenvolverem capacidades e aptidões, com um acréscimo da sensibilização artística.

Esta perspectiva pluridisciplinar e de extrema diversidade na sua própria criação, no verdadeiro sentido da palavra, recorre permanentemente ao Teatro como ferramenta pedagógica, que serve de base à via de implementação de estratégias diversificadas no ensino, com o objectivo de motivar os alunos para os conteúdos programáticos de diversas disciplinas, que vão desde a aprendizagem da Língua materna e Línguas estrangeiras até a processos de aprendizagem de outras disciplinas como a História, Filosofia e as Ciências Físico Químicas. Será que todos os alunos se mostram interessados em actividades de Teatro como via de aprendizagem de outras matérias?

A resposta é quase sempre encontrada e fundamentada no atraso de Portugal em relação aos outros sistemas educativos europeus. Será, então, indispensável uma rápida recuperação, através de reformas educativas comprometidas com outros valores morais e sociais, na sociedade portuguesa, onde se pretende uma educação democraticamente generalizada, com ideias integradoras e por isso mesmo, flexíveis, e possuidoras de conceitos pedagógicos múltiplos.

Outro dos exemplos disso mesmo são as mediáticas peças de Teatro sobre os desgastados temas da Educação Sexual, Prevenção das Toxicodependências e

Preservação do Meio-Ambiente, mas que, em termos técnicos, éticos e estéticos, poder-se-iam designar, no meu entender, como *Teatro do vale tudo*. Com efeito, o que se faz nas escolas secundárias, 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).

Outra das consequências desta inclusão educativa pouco reflectida da disciplina de Teatro nas escolas do Ensino Secundário, é que o seu próprio entendimento, por parte da comunidade escolar, incluindo professores de outras áreas e dos órgãos de gestão, continua distorcido, perspectivando 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 lectivo nas escolas:

“Num grande número de casos, o único ritmo de avanço consiste em chegar, pelo caminho mais curto, ao objectivo previamente fixado do espectáculo 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” (apud 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 factores proporcionam um desenvolvimento pessoal mais equilibrado dos jovens adolescentes, na construção de valores éticos e sociais num processo enriquecedor e consciencialização do que efectivamente significa *ser, estar e aprender a fazer teatro*.

Por outro lado, os modelos e processos de ensino existentes na área do ensino de Teatro apresentam-se inadequados perante solicitações actuais 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).

Na maioria das escolas, durante encontros de Teatro e outros festivais, conferências ou intercâmbios de formação, é frequentemente visível as preocupações dos professores incidirem muito mais na mobilização dos seus alunos a participar, incentivando os alunos à imaginação e criatividade a todo o custo, para efeitos de uma boa representatividade oficial por parte das escolas, e desvalorizando critérios éticos, estéticos e técnicos bem definidos que poderiam levar a um melhor entendimento do que é o Teatro. Em muitas destas situações, os exercícios de Teatro são meramente utilizados sem qualquer sentido pedagógico. Limitam-se ao seu carácter lúdico e de exibicionismo.

O próprio Currículo Nacional da Educação Artística do Ensino Básico e o actual programa da área artística do Teatro, apresentam um programa difícil de compreensão, anunciando programas de uma forma generalista e abstracta na sua aplicação, sugerindo uma colectânea de fontes bibliográficas na sua maioria ultrapassadas, incentivando os professores menos experientes na área a contornarem a situação comprando livros de apoio com exercícios de expressão dramática para dinâmicas de grupo, trabalhando a desinibição e as técnicas comunicacionais e inter-relacionais, e pretendendo resolver a escassez de orientações.

Estes problemas técnicos e pedagógicos são agravados com os critérios dos concursos de professores especializados nesta área, em que professores efectivos sem experiência concorrerem em pé de igualdade com técnicos especializados da área artística do Teatro. O resultado é a inadequada continuidade de projectos artísticos e a fraca sustentabilidade pedagógica. Por conseguinte, o Teatro nas escolas organiza-se quase sempre de uma forma informal, com uma didáctica de exploração/consecução de objectivos e competências essenciais ao desenvolvimento da criança.

Este programa curricular da disciplina aparentemente bem definido, na prática não tem como ponto de partida o rigor de fazer Teatro (*ética*), transmitida por uma criação artística livre (*estética*). Orienta-se em função do tipo de grupos ou perfis de alunos (*técnica*) com mais ou menos necessidades educativas especiais ou alunos matriculados nos cursos profissionais direccionados para a Educação de Infância, Animação Sociocultural e Acção Social. Todos eles assentam em explorações pontuais de determinados autores ou articulações curriculares com outras disciplinas, com o

objectivo de desenvolver competências específicas das diversas expressões artísticas, distribuídas por módulos ou temáticas.

Ora, quando os jovens estudantes do ensino secundário chegam às universidades, na sua grande maioria, prevalece a ideia enganadora de que o Teatro tem a função primordial de preparar espectáculos, para divertir nas horas de lazer, sempre que solicitados pelas escolas ou comunidades culturais ou locais.

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

Neste capítulo de fundamentação teórica do trabalho, pretende-se esclarecer os princípios basilares da ética, estética e técnica, que não só fizeram parte integrante da minha investigação em contexto das aulas práticas com estes alunos na leccionação da disciplina *Introdução à Estética e Práticas Teatrais - I e II*, durante dois semestres, como também assentam nos ensinamentos da actriz Manuela de Freitas, por ela assim sintetizados: *Um kit de teatro, para vos acompanhar a uma visita guiada à arte do actor*. Deste modo, a perspectiva 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 conceptuais e culturais de épocas diferentes, apresentam princípios éticos idênticos e técnicas com alguma semelhança entre si.

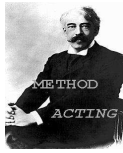
Em primeiro lugar, é deveras importante realçar que todos eles consideram que o Teatro deveria representar a Humanidade, enquanto criação artística comprometida, através uma forte presença colectiva e organicamente disponível. Brook chega a qualificar o Teatro “como uma experiência, como uma arte sem 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 directo com os actores, no sentido da sua própria procura experiência emocional, a fim de moldar o seu papel ou a sua personagem. Em relação a Stanislavski, Peter Brook difere essencialmente, em termos da estética de encenação. Enquanto o primeiro se preocupava mais com formas distintas de representação de Teatro realista e humanista, focalizando-se mais num método no processo de criação do actor e personagem Peter Brook, concentra-se na encenação, como preenchimento de um espaço vazio, mas sempre na partilha da relação entre Actor, Peça, Encenador, e Público. No entanto, o ponto mais importante a destacar neste trabalho 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.

O mais importante para este trabalho é que apesar de algumas divergências, todos convergem para o mesmo propósito fundamental na compreensão das categorias

de *disponibilidade, concentração e colectivo*. Por isso, apresento por ordem cronológica uma visão geral das concepções 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 actor 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 subjectivo 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 actor, criando, deste modo, a primeira sistematização do trabalho de actor. Segundo Dort, o sistema de Stanislavski centrava-se na passagem da condição de indivíduo absolutamente alienado à condição de homem inteiro (apud Rizzo 2001:122).

Foi a partir de 1898, no Teatro de Arte de Moscovo que desenvolveu o seu método ou sistema, através do qual do qual tentou implementar alguns aspectos sobre a construção das personagens que estavam camufladas pelas intenções pouco verídicas dos actores da sua época. Nas correntes de Teatro naturalista que predominavam na

Europa, principalmente em França e em Itália, as emoções eram quase sempre falsificadas porque não provinham do interior psíquico de cada actor.

Na prática, Stanislavski constituiu um método que permite ao actor chegar a esse interior psíquico. No entanto, é necessário referir que, para este autor, não existem aptidões naturais para ser actor, mas sim trabalho enquadrado por regras, técnicas e exercícios que sirvam de orientação e suporte à transmissão da verdade e da acção orgânica. De uma forma sucinta, com o seu sistema, ele propõe que se faça uma análise de todos os factores emocionais e psicológicos que causam as acções da personagem, ou seja, as suas motivações intrínsecas. No fundo estabeleceu um método que sugere que o actor 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, aceitação e de disponibilidade de tudo ou todos que o rodeiam. Este é o ponto de partida para o actor reagir e actuar. Claro que o seu trabalho também deu muita importância à concentração e à atenção, relacionado com a presença activa. Para ele, devem ser criadas duas dimensões que estão inseridas nestas duas áreas. Em primeiro lugar, o actor depara 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 actor representará. Defende, igualmente, que esta concentração

só se transforma em presença activa 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 actor. Uma enquanto ser social e a outra enquanto incorporação de uma personagem, com a maior precisão possível. Para tal, é exigido ao actor um ensaio rigoroso e um espírito criador explorador, em confronto com as circunstâncias dadas e as suas memórias afectivas.

De realçar também neste parâmetro técnico e estético, a importância da ética do actor, 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 acção 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 direcção de actores, 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 acção física do actor, apesar de admitir que as vias de exploração e pesquisa sistemática da arte do actor eram distintas.

Para Grotowski, os aspectos 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 actor 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 director 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 actor é matéria-prima para a construção da procura de uma cena, num processo profundo de confronto e auto-conhecimento. Trabalhar sobre a vivência psíquica e corporal do actor para construção de uma determinada personagem ou acção, significa trabalhar *sobre si mesmo*. Nesta perspectiva, o actor deveria ter mais tempo disponível para os exercícios do que para os ensaios de um determinado espectáculo.

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 actor a eliminar todas as tensões, máscaras e barreiras que o impeçam de se mostrar como é.

No início do século XX, realizaram-se grandes e intensas experiências colectivas, no âmbito das artes cénicas. A necessidade de manter um grupo teatral, que realizasse um trabalho quotidiano foi uma novidade instituída por Stanislavski. Grandes métodos e sistemas foram criados a partir destas experiências, e o resultado principal, foi a consciência de uma necessidade da construção de valores e de uma ética no seio de um colectivo de Teatro.

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

Além do mais, contrariamente a Stanislavski, que apresentou um método para dar respostas aos actores, para Grotowski, a criação teatral exige a intervenção de todas as forças físicas e psíquicas do actor, cujo estado pressupõe íntegra disponibilidade, eliminando qualquer acção dinâmica e expressiva. Este acto culminante de disposição inactiva foi designado por *via negativa*: o actor 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 concepção 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-se perceber a valorização da construção de vínculos de sinceridade e de humildade que relacionam a interioridade e a exterioridade, como num acto solene de revelação (1975:168). Pode-se mesmo dizer que, contrariamente aos outros dois autores europeus de Teatro mencionados neste trabalho, Grotowski não centrou a sua pesquisa na encenação, nem na direcção de actores. Focalizou-se no encontro de um colectivo de actores, que ao aprofundarem a sua relação com o corpo e mente, através de exercícios, libertavam bloqueios e resistências, necessários para a

peça fundamental da criação teatral – o *actor*. Por esta via laboratorial, também seguia princípios do Teatro da crueldade de Artaud, em que o corpo na sua totalidade era obrigado a revelar os seus segredos, já que os indivíduos trazem sempre obstáculos específicos e impeditivos para sua auto-revelação, como desvenda o próprio autor:

"Se só superficialmente nos empenharmos neste processo de análise e de revelação – o que pode produzir grandes efeitos estéticos – isto é, se conservarmos a nossa máscara quotidiana de mentiras, somos então testemunhas de um conflito entre essa máscara e nós próprios” (Grotowski, 1975:43).

Os exercícios propostos pela via de Grotowski são individuais e de grupo, em que o actor se encontra a si e se confronta com os outros em toda a sua pureza e nudez. Neste seguimento, o actor deve correr riscos e saber fracassar, visto que mostra aquilo que é, com os seus defeitos e virtudes. O actor durante o seu processo criativo, também não deve sequer pensar no resultado final, muito menos se está actuar bem ou mal.

O actor 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. O fortalecimento deste modo de fazer Teatro teve como consequência, uma diminuição da frequência da produção de espectáculos no Teatro Laboratório. Embora o Teatro de Grotowski fosse patrocinado, na altura, pelo governo polaco, o subsídio destinado era definitivamente insuficiente. Kott chega a afirmar que:

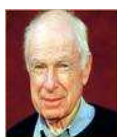
“Durante os primeiros dois ou três anos, Grotowski e seus atores passaram fome – e de maneira alguma no sentido figurado. Pobreza foi primeiro uma prática desse teatro; só mais tarde é que ela foi elevada à dignidade da estética” (apud Scheffler, 2004 s/p).

Nos anos 70, quando começaram a surgir muitas controvérsias, Grotowski chegou mesmo a abandonar o Teatro, por falta de receptividade e aceitação do seu trabalho, tendo inclusivamente de cancelar espectáculos por falta de público.

Nos anos 80, não foi por acaso que Grotowski, após ter regressado da Índia, se dedicou exclusivamente a pesquisas e experimentações de Teatro, incidindo principalmente sobre questões étnicas, culturais e antropológicas, propondo a recuperação de valores, culturais do homem e às suas técnicas, especialmente corporais

Nesta altura, Grotowski tinha acabado de entrar no período a que o próprio lhe chamou de *Teatro das Origens*, com criações cada vez mais estruturadas com rigor e disciplina, ocorrendo em espaços pouco convencionais. Esta foi uma fase de grande reflexão espiritual e de investigação objectiva em laboratórios de Teatro.

Passado uma década, Grotowski inicia a sua última etapa do seu trabalho, a que chamou *o Encontro*, em que valoriza cada vez mais a precisão e o detalhe, de forma a aperfeiçoar todas as suas experiências em Teatro. O objectivo era colocar o corpo num estado total de obediência, desafiando todas as suas energias profundas e orgânicas. Definiu esse trabalho como *A arte como Veículo*.



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 acção dramática entre actores e texto dramático. Foi neste papel da responsabilidade estética do espectáculo 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 o *Centre International de Recherche Théâtrale (CIRT)*, que mais tarde, após a abertura do *Bouffes du Nord*, se tornou num centro de criação teatral - o *Centre International de Création Théâtrale (CICT)* (Henriques, 2008:s/p).

As suas produções destacam-se pelas suas pesquisas permanentemente actualizadas de aspectos culturais e integrativos, em busca do mínimo na compreensão teatral, quer em termos cenográficos, quer em relação ao trabalho do actor (estética), tendo em consideração a alegria e o prazer de *brincar ao teatro* (ética) estruturado em torno de um encenador - formador (técnica).

Freitas, chega mesmo a caracterizar “o *Théâtre des Bouffes du Nord de Peter Brook*, como um teatro situado num *gueto* ou *local para não-ir* e, onde os gentis aromas dos restaurantes indianos e das mercearias africanas podem ser sentidos na brisa. O

edifício faz lembrar uma catedral devastada pela guerra, contrastando com os teatros burgueses, cobertos a ouro e veludo do século XIX. Todo o espaço é minimalista e atmosférico, alternando de forma, sempre que o desejarem, anulando-se para voltar à vida em sintonia com a imaginação dramática” (2009 s/p).

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 actor enquanto criador (Vasques, 2006:54). Apesar de seguir o mesmo sentido de rigor, da auto-disciplina, do detalhe e de um aprofundado sentido do colectivo, que 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 acção 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). Em condições de trabalho, isto significa que o actor em primeiro lugar tem de começar bem dentro de si, começar do vazio e tirar as máscaras, como Mota defende na prática: “(...) aí está um exercício que eu faço sempre: fazê-los tirar tudo, tudo, para ficarem sem nada (...) do ciúme ao amor, ao ódio, ao medo. Ao orgulho, etc.” (apud Vasques, 2006:38).

Sobre esta questão, a actriz Manuela de Freitas reforça ainda um dos profundos princípios de fazer Teatro do próprio Peter Brook: *Vocês têm de ir ao fundo da questão,*

ao vosso obscuro para serem surpreendidos, vocês têm de tirar as tampas, que vos oprime, que vos defende, que vos deixa exagerar ou que vos deixa na superficialidade ou na aparência de representar (anotações pessoais das aulas).

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, reflectir, responder com os sentidos, dando um carácter 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”, ou seja, do contrário de cliché.

Tal como Stanislavski e Grotowski, a base desta forma de fazer Teatro, convencionou a humildade dos actores 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 encenação realista até aos dias de hoje.

II. ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

**“Observa bambus durante dez anos,
converte-te tu próprio num bambu,
a seguir esquece tudo e – pinta.”**

(Herrigel, 1997:78)

1. A Metodologia

Na apresentação deste enquadramento metodológico que contempla a parte prática deste trabalho, em forma de estudo empírico, considero oportuno chamar a atenção para o uso da palavra metodologia no singular, por uma questão de simplificação da linguagem apropriada, e do conseqüente entendimento deste capítulo. O ponto de partida centra-se nas categorias da *disponibilidade*, *concentração* e *colectivo*, com base em princípios éticos, estéticos e técnicos de três mestres de Teatro Europeu dos sécs.XIX-XX, e com linhas de orientação que se conjugam, com os ensinamentos sobre o Teatro e a vida.

Assim sendo, em termos de investigação, recorri a um método de complementaridade da pesquisa qualitativa que é utilizado em diversos estudos na área da Educação em contexto escolar e que acentuam o papel do investigador enquanto *observador – participante*. Por essa mesma razão, irei apresentá-la também na forma da primeira pessoa do singular, precisamente, por estar directamente relacionada com a

minha própria experiência, como professor de teatro e participante observador nas aulas práticas da disciplina de Introdução à Estética e Práticas Teatrais - I e II.

Segundo Becker este contexto de pesquisa valoriza o investigador, na viragem para a observação participante, por proporcionar o acesso aos significados que os participantes atribuem às suas situações sociais em detrimento de medidas estatísticas e inquirido por questionário (apud Burgess1997:86). Com esta particularidade, analisei e cruzei, sempre que necessário, dados das fontes documentais dos estudantes, contendo as suas reflexões e experiências vividas através de práticas teatrais, com as minhas anotações pessoais, de forma a relacionar as situações e a manter a maior autenticidade e exactidão, em relação à correspondência entre o campo de análise da investigação prática, e o campo coberto pelos documentos dos alunos, ou seja, entre o que foi feito e o que foi dito *a posteriori*. Este processo corresponde ao que Erickson designa por *vinhetas narrativas*, em que o investigador aponta elementos de situações concretas, que até podem ser conversas dos intervenientes antes e depois dos exercícios de teatro durante as aulas, constituindo relatos descritivos da percepção e integração dos alunos, em todo o processo de ensino-aprendizagem. Também evidencia todo o percurso quotidiano da investigação, mencionando os seus sentimentos face aos valores desenvolvidos no seio do grupo (apud Lessard-Hébert et al, 2005:158).

Este procedimento empírico levou à minha presença permanente e atenta durante as aulas e foi desenvolvido de uma forma organizada, contínua e informal. Este facto deve-se à minha posição privilegiada na recolha de dados pormenorizados na observação e na obtenção de relatos de situações através da própria linguagem dos participantes, neste contexto específico e laboratorial de Teatro.

Esta técnica de pesquisa experimental, assente na observação do participante, e na sua tentativa de compreensão da realidade, sobre a qual o investigador formula a sua questão, foi, de certa maneira, continuamente motivadora para a viabilização deste trabalho. Nesta perspectiva Minayo fomenta ser mais adequado esta forma de *trabalho de campo* não só porque estabelece uma interação com os seus actores que estão em conformidade com a realidade desta etapa, como também viabiliza a sua operacionalização directamente às hipóteses formuladas (2007:61).

Outro factor aliciante para mim, no papel de investigador, foi o facto de esta investigação se centrar numa observação participante em laboratório de Teatro - e por conseguinte, muito próxima e maioritariamente prática com o contexto pedagógico a investigar, dando-lhe assim, um sentido mais livre, na medida em que não se encontrou preso a determinados dados estatísticos ou probabilísticos testados anteriormente.

Para além disso, esta relação inserida no meio do campo de análise, na função de observação participante, ajudou a mostrar os factos e a desvendar as contradições ou confirmações entre a teoria e as práticas vividas pelo grupo observado (Minayo et al, 2007:71).

Posteriormente, cabe ao observador participante, na análise de dados, articular as suas próprias observações com as bases teóricas, de forma a tornar compreensível os depoimentos, que *a priori*, se apresentam de uma forma sistemática, ainda que aparentemente compreensíveis ou contraditórios (Burgess, 1997:86).

2. O Contexto da Investigação

No ano lectivo de 2006/2007, após a conclusão da parte curricular do mestrado em Educação Artística, especialização em Teatro e Educação, fui convidado para leccionar a disciplina de Introdução à Estética e Práticas Teatrais, com a duração de dois semestres, no âmbito da Licenciatura de Estudos Artísticos e Culturais, da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade do Algarve.

Optei por escolher esta turma, na qualidade de grupo alvo a tomar parte neste trabalho de investigação em contexto de teatro universitário, por via das circunstâncias da minha relação de professor de Teatro de um grupo de jovens estudantes, naquele momento. Essa proximidade em termos relacionais, espaciais e temporais constituía, assim, um campo de análise muito próximo do meu campo de observação. Neste sentido, a investigação aqui apresentada, reflecte também o meu trabalho durante esse ano lectivo com esta turma, composta por alunos que à partida se apresentavam como um potencial artístico e humano com vontade de participar num processo de aprendizagem experimental, contínuo e simultâneo para todos. Decidi então, analisar os comportamentos individuais nas práticas teatrais, não por si próprios, enquanto elementos que o constituem, mas exclusivamente enquanto inseridos num colectivo.

Deste grupo de alunos universitários, inscritos nesta disciplina e que fizeram parte integrante desta investigação, dez eram do sexo masculino e sete do sexo feminino. Todos eles tomaram parte em todos os momentos de aplicação dos instrumentos utilizados, nomeadamente as cartas de motivação iniciais, o meu diário de anotações e os relatórios finais. Inserido num dos critérios de avaliação da disciplina, foram-lhes solicitados no final do segundo semestre, relatórios individuais, com base nos conteúdos programáticos da disciplina e em articulação com a experimentação de

práticas teatrais propostas, integrando uma exposição, análise e reflexão das aprendizagens adquiridas e experiências vivenciadas por eles.

As primeiras aulas foram marcadas com a familiarização com o sistema de trabalho desta disciplina teórica e prática e com a progressiva ligação com o meu vocabulário de Teatro. Nesta sequência lógica e pedagógica de ideias, estas aulas iniciavam-se com a leitura de textos de autores de Teatro europeu em simpósio, com a duração de uma hora, sendo seguidas da componente prática de exercícios, no restante tempo da aula. Seguidamente, no segundo semestre deu-se continuidade às práticas teatrais, mas, desta vez, mais focalizadas na exploração de improvisações, para a criação colectiva de um exercício final de Teatro. Quero aqui salientar que as improvisações foram os exercícios em grupo, com um grau de exigência interactiva ou de confronto mais elevado. Todos os outros, como compete a uma disciplina introdutória de Estética e Práticas Teatrais, foram exercícios executados individualmente, mas permanentemente inseridos num colectivo, iniciando-se sempre com um aquecimento integral para Teatro.

Esta disciplina pretendia que os alunos, através da teoria e da prática, conhecessem e distinguíssem os princípios estéticos e éticos de mestres de Teatro dos séculos XIX e XX, mas também experimentassem os exercícios de Teatro relacionados com os princípios estudados - no sentido de que mais facilmente se pode falar de Teatro, se a prática andar de mãos bem dadas com a teoria. No seio deste grupo de estudantes universitários, só dois deles é que tinham alguma experiência em Teatro. Após a frequência desta disciplina, três deles iniciaram-se em grupos de Teatro amador da região e, de todos os outros, nenhum se dedica actualmente ao Teatro.

3. Os Instrumentos

3.1. Textos de motivação

Esta disciplina, essencialmente prática na área opcional do Teatro, requeria à partida, como procedimento de candidatura, a elaboração e entrega de um texto de motivação, em que fosse explícita a relevância da mesma no percurso de formação pessoal e académico de cada estudante interessado. Este instrumento de análise inicial, foi posteriormente muito útil para interligar e compreender melhor a análise dos depoimentos finais dos alunos, porque não só demonstraram claramente em que estado de expectativa se encontravam estes estudantes no início destas aulas, como também clarificou os seus percursos de Teatro escolar.

Desta forma, essa carta de motivação proporcionou-me pistas para possíveis cruzamentos de compreensão das origens de obtenção dos clichés demonstrados, inculcados durante a socialização e educação destes alunos, durante os percursos de vida escolar no ensino básico e secundário. Borges na sua investigação alusiva ao Teatro em Portugal, comprova que a entrada de pessoas no Teatro é por acaso ou prazer, e se relaciona normalmente com acontecimentos marcantes na vida das pessoas, como por exemplo, ter conhecido um actor, ter visto um espectáculo inesquecível, ou ter feito Teatro durante a infância (2007:227).

As razões apresentadas pelos alunos para frequentarem a disciplina parecem confirmar isso mesmo:

- Razões profissionais (seguir a área do Teatro).

- Identificação com o Teatro, por paixão pelo Teatro desde a infância; participação em grupos de Teatro amadores, leituras de autores de Teatro, alguma frequência de idas ao Teatro.
- Existência de experiências gratificantes de Teatro no Ensino Básico e Secundário.
- Teor prático da disciplina, no âmbito da licenciatura.
- Eventual descoberta da vocação para o Teatro.
- Insatisfação com outras disciplinas oferecidas pela licenciatura.
- Razões pessoais: desenvolvimento pessoal, auto-conhecimento e capacidades de comunicação/ relações interpessoais, imaginação e criatividade.
- Ligação próxima com o cinema, música e outras artes performativas.
- Prosseguimento de estudos superiores na área do Teatro, como por exemplo, Mestrado em Teatro.

3.2. Anotações do investigador participante

Na sequência da minha observação directa, utilizei uma unidade de registo, preconizado por um pequeno caderno de bolso, no qual anotei diversas informações, que não fizeram parte do material formal dos relatórios finais dos alunos. Este tipo de evidência documental em contexto de sala de aula, apesar da sua flexibilidade devido ao seu carácter de observação-participante, é apresentado de uma forma simples, metódica e ordenada por datas das aulas.

Quero também realçar, que estes registos pessoais, quer por hábito, quer por princípio, são utilizados já há alguns anos por mim, como anotações de cadernos de encenação em contextos de grupos de Teatro amador. O grupo foi avisado da minha pretensão, e consentiu o meu papel de observador participante, não tendo ninguém se mostrado resistente em relação à minha atitude de investigador. Esta integração foi quase que como orgânica, na medida em que a minha presença activa permanente, quer no aquecimento, quer na orientação de exercícios era visível a todos.

Também fortaleceu a minha relação de confiança com os participantes, pelo facto, destas aulas teórico-práticas terem sido de seis horas por semana, divididas em dois grupos, respectivamente três horas por semana à segunda-feira e, três horas à sexta-feira. Este factor intensivo, dentro das aulas, também veio a reforçar um acompanhamento mais próximo e permanente, da minha função efectiva de observador participante. Estas observações, sempre que possível, incidiram-se também nos comportamentos dos alunos, antes e após, a aplicação dos exercícios de Teatro.

Este procedimento complementar, permite-me sempre relembrar de uma forma mais eficaz cada aluno, durante os exercícios, em relação à sua disponibilidade, à sua concentração, e ao seu sentido do colectivo em contexto de aula prática de Teatro, como também realizar uma avaliação contínua permanente e individual mais justa, em relação aos objectivos propostos.

Neste contexto, tive a certeza que os problemas derivaram exclusivamente e directamente da delimitação do campo de análise em práticas teatrais, com o intuito de desenvolver uma investigação na área do Teatro e Educação, tendo como campo de

estudo, estes alunos desta turma, com uma primeira oportunidade de escolherem como opção artística, o Teatro.

3.3. Relatórios dos alunos

A análise dos relatórios finais dos alunos constituiu o procedimento nuclear deste trabalho científico. Como referi anteriormente, vai incidir sobre o total de elementos representativos deste campo de investigação. No entanto, apresentarei apenas as citações mais significativas dos alunos em relação ao objectivo deste estudo.

Este procedimento implica, então, que os dados possuam componentes comportamentais e interpretativas relacionadas com as categorias da disponibilidade, concentração e colectivo, enquanto vectores de um triângulo imprescindível para se fazer Teatro, numa ética que é uma técnica e que por sua vez, também é uma estética.

Posteriormente à análise destes dados, houve a necessidade de descodificar as questões obtidas do foro mais íntimo, e por isso mesmo, carregadas de uma certa subjectividade, em conclusões mais objectivas. Levantou-se a questão de como legitimar o processo da passagem da descrição, em linguagem comum, para a interpretação dos dados obtidos. Guerra defende que:

“(…) Teorizar a partir dos dados do terreno supõe, em qualquer tipo de pesquisa, uma atenção especial e sobretudo controlada em relação às formas de recolha, escrita e apresentação dos dados“ (2006:26).

Neste sentido, tendo em consideração, que as palavras e as formas de se expressarem dos investigados detêm a maior veracidade, optei por transcrever as partes mais relevantes dos depoimentos dos alunos, sem qualquer intervenção, dando assim mais credibilidade a essa parte visível das suas experiências.

III. ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS

**“Logo na primeira lição, verificámos que
o caminho para a `arte sem artifícios´**

não é fácil.” (Herrigel, 1997:24)

1. As categorias de análise

As categorias escolhidas para a análise de dados deste trabalho são pressupostos éticos, estéticos e técnicos enraizados nos mestres de Teatro referenciais deste trabalho, que dedicaram a sua vida a compreender, investigar e partilhar em que consiste exactamente fazer Teatro.

Por isso mesmo, as categorias da *disponibilidade*, da *concentração* e do *colectivo* são complementares, à luz de uma estética, de uma técnica e de uma ética que nos conduzem para uma criação teatral de natureza orgânica, contrária aos modelos imitativos da arte de representar, consonantes com uma concepção despojada do Teatro. Seleccionei igualmente estas condições de análise de dados, porque, no meu entender, mais do que os instrumentos de análise da Psicologia Comportamental, que, por hábito dos pedagogos, catalogam as pessoas, estas categorias se encontram mais comprometidas com a matéria essencial para se fazer Teatro – *a Humanidade*.

Neste sentido, de forma a reforçar a ideia desse 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” (apud Koudela, 2001:146).

Esta forma de entender e fazer Teatro é encarada como um encontro de seres humanos, com um forte sentimento de respeito por uma dádiva criativa e pela busca da verdade que cada elemento é chamado a fazer. Nesta forma de brincar ao Teatro, todos os elementos do colectivo se entregam livre e totalmente, porque não há a possibilidade da desconfiança. E também porque assumem de uma forma transparente e objectiva um caminho irreversível, em que *brincar, pode ser a coisa mais séria do mundo* (anotações pessoais das aulas). Esta visão do Teatro, que remete para as reflexões de Artaud sobre Teatro, a que também Grotowski se tornou sensível, manteve sempre a ideia de que o conteúdo das técnicas teatrais é simplesmente o próprio Teatro. O próprio autor concebia a sua forma de trabalhar, assim:

“O teatro capacita-os a experimentar a verdade plena das emoções, sem envolvê-los em situações irreversíveis da vida real nas quais, e somente nelas, seria igualmente possível viver experiências com tal força arrasadora” (Esslin, 1978:78).

Aliás, os princípios criadores de Teatro de Grotowski possuem muitas semelhanças com os de Artaud, não só pela sua idêntica experiência antropológica de teatro no Oriente, como também pela crença nos mesmos princípios básicos sobre o papel do Teatro. O mesmo autor acrescenta ainda:

“Grotowski como Artaud, utiliza a encantação e extrai o máximo de expressividade do corpo humano. (...) Assim como Artaud, Grotowski insiste no abandono da arquitectura convencional

do teatro; cria um conceito de espaço inteiramente novo para cada uma de suas produções” (Esslin, 1978:86).

Também A PESTE sustenta práticas teatrais concentradas na organicidade completa do actor, como impulso de criação teatral, ignorando nas suas produções a palavra *feito*, e baseando-se no princípio da relação inseparável entre estética, técnica e ética teatral, em função das seguintes orientações, com as quais me identifico totalmente: (A PESTE, 2007:s/p)

- Todos os elementos que participam numa criação teatral são co-autores e co-responsáveis da mesma, independentemente da função que desempenhem.
- A ideia do sagrado no Teatro, de um ritual necessário à criação artística, implica um estado de concentração, entrega e respeito por parte dos actores. Do público espera-se o mesmo.
- O Teatro, não sendo igual à vida, é um reflexo e um testemunho de todos os aspectos da vida das comunidades, locais ou universais.
- O trabalho de preparação e ensaio da criação teatral obriga a uma rigorosa confidencialidade entre todos os seus intervenientes, como forma de garantir um total respeito pela verdade de cada actor, exposta no contexto desse trabalho.
- A criação teatral exige disciplina e rigor por parte de todos os intervenientes no processo criativo.

Nestes princípios, estão implícitas as três categorias de análise seleccionadas para o tratamento e análise de dados deste trabalho, todos eles pressupostos de um triângulo comprometedor de um teatro, que enquanto arte colectiva, se faz com os outros e para os outros. Implicam também que, quem faz Teatro, deve estar disposto a

expor-se perante os outros, com todos os seus medos, fraquezas, fantasmas e verdades, pois é somente com este material que o actor trabalha.

No entanto, no meu entender, a disponibilidade está na base da concretização de todos estes objectivos. Por outras palavras, não estar disponível significa falta de comprometimento, falta de responsabilidade, falta de respeito e confiança num colectivo. Ninguém consegue ser verdadeiro e ao mesmo tempo, co-criador, co-responsável, tomar consciência individual, ou concentrar-se verdadeiramente, sem estar disponível. Este processo de disponibilidade tem de ser visto, como um processo de permanente (auto)vigilância e (auto)revelação da individualidade autêntica e profunda dos lados mais secretos da alma humana. 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.

2. A noção de cliché

Um cliché é a utilização de estereótipos na expressão de factos, sentimentos, etc. Não pretendo, no contexto deste trabalho, apresentar um estudo exaustivo sobre o cliché. O mais importante é a sua compreensão na análise de dados, em articulação com as categorias apresentadas.

Ou por comodismo das nossas mentes ou por insegurança em abandonar as nossas convenções, a não utilização de clichés na nossa linguagem é difícil. Abandonar um cliché requer humildade, por vezes até sacrifício, e, na maioria das vezes, disponibilidade para vivenciar novos factos como se da primeira vez se tratasse.

O uso permanente destas velhas formas de pensamento sobre um determinado assunto já conhecidos, ou mesmo num acto de criação, transforma-se rapidamente num cliché, como é o caso da utilização desgastada de uma das mais incompreensíveis respostas, quando se pergunta a alguém por que quer fazer Teatro. A resposta é quase sempre: *Porque quero despertar o bichinho do Teatro que há em mim.*

3. Depoimentos dos alunos - fase inicial da disciplina: IEPT-I (1º semestre)

Neste capítulo de análise e discussão dos depoimentos dos alunos, efectuou-se uma análise incisiva e o mais objectiva possível dos dados obtidos, com a finalidade de interpretar, desvendar e desconstruir as informações relacionadas com o campo de análise seleccionado. No primeiro semestre desta disciplina de Teatro, foi implementado um conjunto de exercícios que possibilitou que os alunos, contactassem com o caminho referencial dos mestres de Teatro propostos para este trabalho, e, deste modo, com concepções do Teatro, nas quais as categorias da disponibilidade, concentração e colectivo, relacionadas com princípios de uma ética, estética e técnica inseparáveis, fossem evidentes.

Por conseguinte, a investigação realizada constatou que, logo no início do semestre, os alunos se encontravam muito motivados, mas também aguardavam com grande expectativa e alguma ansiedade esta disciplina de opção de Teatro, com especial incidência na vertente prática. Tal opinião também se destacou nas cartas iniciais de motivação da maioria dos alunos, tal como comprovam os seguintes depoimentos:

As aulas de teatro foram para mim um grande desafio. Ao princípio não sabia ao certo do que se tratavam estas aulas, mas decidi arriscar em entrar, também para me conhecer melhor.

Confesso que fiquei muito surpreendido comigo mesmo nestas aulas. É verdade que, tal como disse na minha carta de motivação, estava disposto a aprender algo novo. Senti um grande à vontade de início, mas via na cara de outros alunos, uma grande preocupação e receio do que poderia vir.

Muitos deles confessavam também que não se interessavam muito pelos conteúdos teóricos da disciplina, alegando que já possuíam muitas cadeiras do género, no âmbito do plano de estudos. Gostavam muito mais da parte prática, por ser diferente e propícia a uma aprendizagem diferente. Posteriormente, verifiquei que os constantes atrasos, e as conversas cruzadas nos camarins individuais criados na sala, antes da aula começar, talvez fossem sinais de uma certa excitação, proveniente disso mesmo.

Paralelamente, as suas razões acentuam sobretudo o grande interesse por passarem por um processo de auto-conhecimento e de auto-revelação. Estes jovens estudantes estavam convictos de que, através das práticas teatrais, iriam conhecer-se melhor, desenvolver a sua auto-estima e auto-confiança e melhorar outras técnicas de exposição comunicacional, que pudessem colmatar as personalidades mais inibidas. Simultaneamente, possuíam muito medo de estar diante dos outros, o que em contexto de práticas teatrais é incontornável. Os próximos depoimentos são bastante elucidativos, em relação a estes aspectos:

O que inicialmente pode parecer um obstáculo, um passo no escuro, pode-se tornar em algo tão positivo como o auto-conhecimento.

O aquecimento para mim é fundamental, na medida em que me ajuda bastante na concentração, sinto-me mais disponível, conseguindo depois realizar os exercícios de forma mais eficaz.

Quero fazer ainda referência a dois aspectos. O primeiro prende-se com o aquecimento. Este é para mim uma parte da aula de extrema necessidade, que me permite ficar num saboroso transe energético e disponível para o que se segue. Achei também muito interessantes as aulas em que lemos textos teóricos em conjunto. Esta vertente teórico-prática é motivo de destaque.

Outra coisa que foi complicado e ainda continua a ser um pouco é enquanto, fazemos aquecimento ir falando e fazendo sons. Logo de início torna-se complicado pois é como se estivéssemos a conhecer a todos mas de outra forma, então tinha sempre aquela timidez inicial em fazer ou dizer qualquer coisa com medo do que os outros iriam pensar.

Sempre foi difícil para mim, devido à minha timidez, fazer algo, uma apresentação oral por exemplo, sob o olhar atento dos outros na minha pessoa. Não foi fácil para mim no início. Embora actualmente já esteja um pouco melhor, mais confiante perante os outros, ainda tenho muita da minha timidez.

Os seus relatos são bastante honestos, na medida em que alguns admitem as suas dificuldades e falta de disponibilidade para as práticas teatrais. A maior prova disso foi reforçada por um aluno, pela extrema apetência e necessidade da fase preliminar do aquecimento, com algumas dificuldades ou interferências apresentadas à mistura. Chegam mesmo a definir a concentração, como um estado consequente do aquecimento e um preliminar para eliminar tensões, o stress e a fadiga, de forma a se tornarem disponíveis para fazer Teatro, como nos seguintes exemplos:

No primeiro dia começamos a apresentação, éramos bastantes, mas dividimo-nos em dois grupos, um à segunda e outro à sexta. Logo nas primeiras aulas começamos por aprender a fazer aquecimento, uma prática que é fundamental para o desligar de tudo que não interessa para o Teatro, libertando-nos de todo o stress e tensões dando-nos assim total liberdade e uma grande concentração.

Adoro fazer os exercícios de aquecimento, embora, por vezes, não consiga estar verdadeiramente disponível. Tenho muita dificuldade em fazer sons, embora pense que agora me estou a disponibilizar mais para isso.

O aquecimento para mim é fundamental, na medida em que me ajuda bastante na concentração, sinto-me mais disponível, conseguindo depois realizar os exercícios de forma mais eficaz.

Estas afirmações são oriundas de uma zona mais à superfície da experiência emocional e afectiva, contrariamente a uma forma de estar e fazer Teatro na verdadeira essência da palavra, como descreve Artaud:

”(...) o teatro definido como assembleia de seres humanos esforçando-se por estabelecer contacto com as profundas molas mestras do seu próprio ser, as obscuras forças da emoção física que estão além das trivialidades do seu dia-a-dia” (Esslin, 1978:78).

O que acontece é que, segundo esta forma de fazer Teatro, assenta na natureza orgânica, rigorosa e metódica, como base de toda a criação artística, não havendo espaço para truques teatrais, nem para atingir determinados fins ou efeitos imitativos. Neste sentido, o aquecimento em Teatro, serve somente para despertar e não para entrar em transe. No entanto, foi comum aos alunos em questão a sensação de uma evolução da sua disponibilidade através de exercícios sonoros de aquecimento. Os próximos exemplos são bem elucidativos disso:

Quero acrescentar algumas coisas que foram faladas e que achei importante; em primeiro lugar o aquecimento ter de ser feito de maneira a atingir um grau de concentração e não fazendo com que nos sintamos cansados mas com boa energia e estejamos prontos para fazer teatro.

O certo é que nas primeiras aulas todos os exercícios me faziam rir, não me conseguia concentrar nem sentir...Mas ao fim de três, quatro aulas, comecei devagarinho, mas consegui, começar a sentir o que o professor nos fez acreditar que é possível sentir.

Acredito que, no seio de um grupo considerável de jovens estudantes, interessados por aulas de Teatro, encontramos com alguma regularidade um ou dois alunos que chegam a perceber qual é o caminho para uma representação mais verdadeira e acabam por a procurar vivamente. Neste contexto, o papel do professor é o de orientador, num caminho que eles próprios se propõem a seguir, reunindo condições para a segurança do colectivo, em detrimento do individualismo e exibicionismo individual.

O Teatro é um caminho obscuro, sem prognósticos nem garantias. É comum darmos conta de alunos que, aparentemente, dizem apresentar-se com inteira disponibilidade para o Teatro e, posteriormente, deparam com enormes dificuldades em se comprometerem com eles próprios e com as práticas teatrais propostas. Porém, num processo de curiosidade, misturado com um egocentrismo intrínseco do ser humano, é frequente surgirem defesas, bloqueios ou mesmo impaciência, filtradas por sinais de desmotivação. Quando tal acontece, estas situações traduzem-se em falta de concentração, e fuga às questões essenciais dos exercícios, como demonstram os próximos depoimentos:

Sempre tive interesse por teatro e sempre gostei imenso de ler, entre outras coisas distintas, como andar de moto ou estar rodeada de alegria e boa disposição, mas sempre tive dificuldade em uma coisa...a concentração.

Sinto-me uma pessoa diferente, quebrei barreiras no campo da inibição, sou muito mais espontâneo, não receio aquilo que os outros possam pensar de mim, nem faço tantos juízos alheios. Espero tirar o máximo partido das aulas, porque acredito que poderei tornar-me uma pessoa melhor.

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, que enquanto estimulador do desenvolvimento de relações interpessoais, que por vezes, até se transformam, quer em novas amizades, quer na intensificação de outro tipo de relações afectivas. Para alguns, quando tal não acontece, surge até o desespero e a desistência das aulas, como aconteceu com dois alunos nesta disciplina, alegando falta de disponibilidade temporal.

Nestas aulas, também dei conta dos mais orgulhosamente persistentes, mantendo a esperança de que, com o tempo, as práticas teatrais pudessem fomentar a motivação, através de participações mais expressivas ou atractivas, bem como da execução de um maior leque de exercícios, espectáculos, ou até mesmo idas ao Teatro:

Mas no que diz respeito ao decorrer das aulas, essa motivação não foi tão grande como de início, sinceramente nem ao certo sei explicar o porquê, e às vezes questionava-me o que é que de facto estava a falhar...a disponibilidade não era muita e os exercícios de concentração foram às vezes complicados.

Acerca da minha evolução nesta disciplina, surpreendeu-me muito e ajudou-me. Inscrevi-me na disciplina por ter interesse por esta prática, a qual consegui ver e sentir de uma forma que nunca sequer tinha imaginado, pois acho que todos os alunos tinham uma ideia completamente diferente do que se iria realizar nas aulas.

Esta falsa percepção está presente na ambivalência entre aqueles que não possuem experiência na área, e por isso mesmo, se sentem mais inibidos e receosos de se revelarem; aqueles que indiciam prematuramente alguma experiência, possuindo vícios e, com isso mesmo, a falsa percepção de que, fazendo sistematicamente e regularmente exercícios de teatro, se tornam melhores actores, como se fazer Teatro fosse parecido com as idas permanentes ao ginásio, em busca do corpo ideal.

Stanislavski adverte para estes preconceitos falsos sintomas, preconizando que: "Em nossa arte é muito perigoso amadurecer rápido demais, (...) sem esforços decididos. (...) O talento pode não ser nada além de uma bela tagarelice" (1997:180).

Esta apetência em demasia pode levar a confundir entre a evolução de uma

determinada capacidade e uma mera adaptação de um exercício. Os próximos depoimentos são bastante elucidativos disso mesmo:

Para ser actor, um bom actor, é preciso mais que gosto pelo teatro, existe um longo processo de formação, onde disponibilidade, empenho e talento são capitais.

Conseguimos ter reacções, sentimentos...e colocá-los para fora, coisa que pensei ser bastante difícil de acontecer comigo. Eu sei que tenho de ser espicada para me soltar mais, mas também isto é um pequeno cheirinho de práticas teatrais.

Também não é pelo facto de um aluno destacar o aquecimento como um exercício imprescindível no início de uma aula prática de Teatro, nem que seja só para colocar todos os intervenientes no mesmo espaço de trabalho, que se forma desde logo um verdadeiro colectivo. É verdade que aquecimentos de Teatro, se conscientemente executado, sem rodeios nem malabarismos, sendo exercícios que se executam regularmente, pode permitir um estado de concentração inicial, descontração de possíveis tensões e um aumento de fluxo de energia física. Por isso mesmo, o aquecimento só por si, não aumenta a disponibilidade. No entanto, se for bem realizado, sem interferências, não só temos a noção de libertação de tensões corporais, como também adquirimos um sentido crescente de consciência enérgica, que fortalece a noção do colectivo. Não é por acaso que se processa este exercício em círculo como num ritual. Estes aspectos são apresentados nos seguintes exemplos:

Durante este semestre, a disciplina de Introdução à Estética e Prática Teatral I veio de algum modo demonstrar aos alunos o significado de grupo. Passando por muitas dificuldades, surpresas e muita confiança, um grupo de alunos com mais ou menos

relações pessoais conseguiu ao longo de quatro meses atingir níveis de confiança provenientes da força de vontade de cada um.

O grupo em que fiquei talvez tenha ajudado na minha pequena evolução, porque me dou bem com todos e é ótimo que nenhum de nós se ria com maldade dos erros dos outros.

Mas as aulas foram passando e comecei a sentir-me muito mais à vontade, mais confiante, fazendo cada vez melhor o aquecimento, ficando mais disponível e mais concentrado. Exactamente isso: Concentração! Desde que se fez aquele exercício em que temos de exteriorizar um pensamento negativo conscientemente, todos juntos num círculo e depois vamos avançando até nos juntarmos todos (confesso que não me lembro do nome do exercício) senti-me de tal maneira concentrado e disponível, poderoso até, que era capaz de representar qualquer coisa. Penso que esta aula foi o ponto de viragem para mim na minha evolução como aluno de práticas teatrais.

No fundo, o que se pretende no Teatro é precisamente a procura da autenticidade, através de um processo individual de aceitação, confronto e descoberta perante os outros, na criação de um colectivo.

Foi uma prática comum, antes do aquecimento colectivo, e já em círculo, o grupo permanecer em silêncio, simplesmente a partilhar o olhar uns dos outros, como uma aprendizagem da máxima aceitação de nós perante os outros e da percepção do estado de cada um de nós, naquela sala, naquele contexto universitário. Este exercício de Teatro generoso e muito simples tinha o propósito de desenvolver a noção de colectivo, tomando consciência do que somos, do que possuímos e do que podemos dar

aos outros, antes de começar mais uma sessão de aula prática. Dar tudo de nós com inteira disponibilidade e humildade, só é possível como a mestre de Teatro Manuela de Freitas convictamente partilhava - *depois de nos aceitarmos a nós próprios, como somos, temos de encarar os outros e conseguir dizê-lo: É isto que eu tenho para vos dar. Simplesmente isto! Aceitem-no se quiserem, se não quiserem também não faz mal.*

Ninguém tem de considerar este ou outros exercícios como “uma partida”, se estiver indisponível para o fazer. A mesma autora acrescentava que *ser humilde a fazer Teatro é dar aquilo que temos e não inventar aquilo que não temos. Isso tornar-se-ia enfadonho e aborrecido.* (anotações pessoais das aulas)

Grotowski realça esse estado de humildade, como uma predisposição espiritual: “não fazer alguma coisa, renunciar a fazer alguma coisa. Isto significa que o actor tem de representar num estado de dádiva de si próprio” (apud Vasques, 2006:49).

A verdade pura e crua é que no dia em que constatarmos que demos tudo de nós num determinado exercício ou até espectáculo de Teatro, foi exactamente nesse momento que não demos nada. Os próximos exemplos sugerem algumas experiências nesse sentido:

Quando cheguei às aulas de teatro, já contava com algumas de atraso. Nesse dia, lembro-me que tremia da cabeça aos pés, e estes pareciam estar colados ao chão. Para mim era difícil conviver com o grupo de segunda-feira, porque entre nós, não tínhamos muita ligação. Ainda nesse mesmo dia, penso que o professor me quis testar e mostrar-me o que era necessário para se fazer teatro. Fizeram-me uma grande partida que me gelou por completo. Nunca vi tanta gente a olhar assim para mim. Foi aqui que percebi que no teatro tinha de dar tudo de mim, fazer uma entrega total, com grande disponibilidade, nunca me esquecendo da humildade.

Observar o desempenho dos colegas e reconhecer o seu interesse e a sua disponibilidade e aceitar cada um como é, sempre sem julgar qualquer tipo de juízo ou pensamento sobre a pessoa constitui uma grande vitória. Foi notório ver colegas que no princípio tinham medo de dar um passo em frente e actualmente já conseguem voar libertando-se assim dos obstáculos, tabus e todos os contras que impedem o actor de triunfar.

Nestas aulas de práticas teatrais não se propunha a apresentação de técnicas de representação, no sentido de encantar ou brilhar, mas a experimentação de práticas teatrais. A diferença entre estas vias, ao longo da história do Teatro, tem levado a grandes discussões entre os mais cépticos, porque a conceptualização de certos exercícios tem sido pretexto para representações de melhor qualidade, como se de uma receita ou composição privilegiada para a arte de representar se tratasse. Porém, este impasse tem os seus muitos adeptos, com resultados de representações notórias de representação medíocre, levando a mitos como o favorecimento da flexibilidade do actor em palco, que lhe permite trabalhar precipitadamente com o texto, e a implementar marcações rápidas de espaço e de tempo, de forma a rentabilizar questões estéticas, que possam agradar de imediato, aos olhos do público menos crítico e atento ao Teatro. Todas estas referências colocam o actor do lado do estereótipo e da representação com base em clichés, induzindo muitas vezes em valores artísticos enganadores e contrários ao desígnio da (re)criação teatral. Vejam-se os seguintes depoimentos:

Tive o prazer de aprender várias técnicas de representação que desconhecia, aperfeiçoar a concentração, mas também me permitiu conhecer melhor.

Por vezes saio de lá com a sensação que não fiz nada bem feito, mas essas aulas e sentimentos são bons, no sentido que permitem que me avalie a mim própria e melhore a cada dia as minhas técnicas de representação.

Contrariamente a esta visão tecnicista de Teatro, a aplicação de exercícios com base numa ética, que é simultaneamente uma ética e uma técnica, assenta no princípio de que a criação interpretativa por parte de um actor 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, fazendo lembrar a aplicação de pantomima e movimentos acrobáticos nas artes performativas. Esta questão de formação do actor é um processo muito complexo de pesquisa da própria estruturação gradual na adequação daquilo que se quer atingir, como diz Mota: “o método é não possuir um método” (apud Vasques, 2006:40). Também Brook, afirma, ao falar da perda da magia do Teatro actualmente: “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).

Na sociedade contemporânea não, é novidade para ninguém que o ser humano tem uma enorme dificuldade em se revelar aos outros. Diariamente construímos máscaras sociais para ocultar o que de mais verdadeiro há em nós, quer sejam medos, culpas, amarguras ou vícios, por exemplo. Grotowski reforça isso mesmo, desmistificando a noção de crueldade proposta por Artaud, esclarecendo que:

”O que é psiquicamente penoso e o que altera o equilíbrio é um trabalho feito com indiferença e superficialmente. (...) Mas se o processo for levado aos seus limites extremos, podemos então, em plena consciência, voltar a pôr a nossa máscara quotidiana, sabendo agora para que serve e o que por trás dela se esconde” (1975:43).

Todos estes princípios referenciados aqui pressupõem práticas teatrais, assentes numa forte presença activa, a partir de um estado de total disponibilidade, inserido num colectivo 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. Os exemplos a seguir parecem confirmá-lo:

Na minha primeira aula, a dificuldade que encontrei foi sem dúvida ter de falar a fala inventada. No entanto, era o que mais fazia em pequena em frente ao espelho, depois ria; e naquele momento, mais do que o ridículo, era a sensação de que não conseguia, não estava disponível e não consegui.

Tinha medo de exposição, e tinha pouca disponibilidade. Mesmo no final do semestre ainda sinto algumas dificuldades, mas penso já conseguir superar alguns dos meus medos.

Senti algumas dificuldades também. Talvez a maior, tenha sido o facto de fazer esta disciplina com pessoas que já conhecia.

Escolhi o objecto que menos me dizia: a vassoura. Foi complicado, mas consegui sentir, ver naquele objecto, por momentos, uma pessoa. Não sei explicar.

Em relação ao exercício individual realizado na última aula, senti alguma dificuldade em realizá-lo, pois improvisar com um objecto e fazer algo com ele não é nada fácil.

Admito que ao princípio achava pouco possível penetrar nas minhas defesas, mas por vezes dou por mim dominado pelo que sinto, deito cá para fora coisas que jamais pensei deitar.

Distraio-me com facilidade e qualquer coisa me leva ao riso, como sou muito tímida e não gosto de representar, mais por não gostar da ideia de ter muita gente a olhar para mim, do que propriamente pelo acto de representar em si.

Outras das minhas dificuldades em teatro é também cair deliberadamente neste exercício pela primeira vez e ali naquele momento tivera sabido cair.

Durante o processo de criação teatral, quer na experimentação de práticas teatrais, quer até mesmo ao longo de espectáculos de Teatro, se for caso disso, ao actor é exigido um grau total de concentração, física e mental. Este estado criador, traduzido numa consciente presença activa e criativa, não deve começar somente antes de alguém pisar o palco ou o espaço designado de sagrado. A concentração prepara um estado interior de criação. 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 acção associada a uma atitude de disponibilidade para a experimentação dos exercícios propostos.

Não foi por acaso que, nestas aulas, os alunos criavam um espaço próprio para os momentos de início e final de uma aula, não só para trocarem de roupa, como também para se prepararem mentalmente para a aula. Cada um criou com uma cadeira, que passou a ser sua durante os dois semestres, uma espécie de camarim. Com esta cumplicidade, na preparação de integração num colectivo e de respeito pelo espaço, que se queria sem interferências exteriores à sala, pretendia-se um bom ponto de partida para todas as outras actividades colectivas sucessórias, que iriam necessariamente conter um maior nível de concentração, disponibilidade e maior presença activa no colectivo, por parte de todos os elementos do grupo. Como enfatiza Mota:

“ (...) Estes não percebem quando, por vezes, logo de manhã, lhes é dito, para esquecerem o seu lado aparente, superficial lá fora. Não é a emoção que conta de imediato. Pelo contrário: o importante é limpar a mediocridade e os impulsos que vêm logo em primeiro lugar. Isso não é nada!” (apud Vasques, 2006:40).

Efectivamente, os alunos ganharam a percepção de se sentirem mais atentos em determinados exercícios. No entanto, ao que dizem, estão associados significados de concentração utilizado pelos desportistas e não os que se relacionam com a presença activa, caracterizada por um estado de aceitação mental e espiritual, que só pode ser constatado por aqueles que nos observam.

Recordo-me tão bem das palavras de Manuela de Freitas, quando nos alertava - *No Teatro não há brancas. O que há é falta de concentração*. Talvez por esse motivo nos aconselhasse vivamente a decorar o texto de teatro através de imagens fortes, no sentido de ouvirmos e vermos cada palavra que líamos e não dar importância à memória vazia e mecânica que também é eficaz, mas muito mais ténue, momentânea, e comparável à concentração dos acrobatas, com o objectivo de execução de movimentos

e técnicas, ou como quando decorávamos a tabuada na escola primária. Nos seguintes depoimentos estão identificadas algumas situações esclarecedoras das considerações antecedentes:

Cheguei à conclusão que racionalizava muito, pensava demasiado, o que me fazia esquecer o texto.

O meu problema desde o início foi a concentração, o que com a prática nas aulas se foi tornando menos complicado.

Mas houve um exercício em que me senti mesmo concentrada, acho que nunca me tinha sentido assim. Foi no exercício em que tínhamos de libertar os problemas que tínhamos dentro de nós para fora, de maneira a que ficássemos limpos e disponíveis para fazermos teatro.

À medida que fomos evoluindo nos exercícios, sinto que evoluímos todos principalmente neste aspecto, a concentração. Uns mais rápidos que outros, mas num fim de um semestre percebo que estamos todos com uma atitude completamente diferente do que na primeira aula.

Tenho aprendido bastante, embora ainda tenha alguma dificuldade na realização de determinados exercícios que, na verdade, parecem ser bastante acessíveis, mas na realidade não o são; são exemplos disso os exercícios de concentração, ou mesmo alguns outros em que me sinto mais retraída.

Sempre foi, e continua a ser, extremamente difícil concentrar-me. Suponho que esta dificuldade em concentrar-me seja mais uma defesa que propriamente um defeito, ainda que, a meu ver, um e outro, neste caso exclusivo, andem de mãos dadas.

Depois sugerimos a troca de pares e penso que a partir daí foi-se tornado mais fácil de improvisar, não devido à troca de pares, mas sim à nossa evolução e ao nível de concentração.

Como já referi ao longo desta análise de dados, os alunos não apresentaram uma franca disponibilidade em determinados exercícios, argumentando a falta dela com sensações de menor esforço e empenho ou dificuldades em se exprimirem. Contudo, em primeiro lugar, quando alguém se entrega verdadeiramente a um exercício, não consegue avaliar-se a si próprio. Aquele que o faz, efectua-o por vaidade ou pura exibição. Certamente que as práticas teatrais proporcionam uma componente de criação imaginativa e capacidade de improvisação, mas também trabalha lado a lado com a componente de imprevisibilidade, normalmente difícil de traduzir verbalmente, porque vem dos lados mais obscuros de quem experimenta.

Os exercícios de Teatro, não devem funcionar como um ritual útil à descoberta de um sentimento, uma sensação ou uma crença. Pelo contrário, pretende-se que se crie um estado de disponibilidade como um momento único das nossas vidas, em que tudo aquilo que dissermos, devemos dizê-lo como enfatizava a mestre de Teatro que referi anteriormente - *que o fizéssemos como se fossem as últimas palavras das nossas vidas*. Entregar a nossa intimidade com confiança, generosidade e sem defesas. Igualmente receber humildemente, sem pedir, exigir ou questionar.

Esta foi uma questão para a qual alertava continuamente durante as aulas, consciente de que o actor, no momento em que se avalia a ele próprio, favorecerá a mediocridade da sua representação, na medida em que uma auto-percepção só seria possível através do olhar do colectivo, ou posteriormente do próprio público, na apresentação do exercício final. Apresento os seguintes casos, como exemplo:

O pior ainda estava por vir, aquando do exercício do ter de soltar o grito, expulsar a raiva e fazer a catarse; eu não consegui das duas vezes, interrompi sem saber bem como ou porquê.

As aulas foram um espelho de todo o trabalho desenvolvido por Grotowski no que toca à construção do actor e ao teatro pobre. Aprendemos que o importante no actor é a sua capacidade de exteriorizar emoções, sem clichés, sem fingimentos. Temos que ser nós próprios, as nossas vivências são fundamentais para uma boa interpretação. Se não formos capazes de sermos nós próprios, o espectador sentirá isso de imediato.

O teatro trabalhado nas aulas é um teatro realista, onde é fundamental sermos nós próprios e não fiéis imitações. É necessário haver uma grande busca interior, ou seja, é preciso exteriorizarmos os nossos sentimentos mais profundos. Só assim podemos transmitir uma imagem verdadeira de nós próprios e não uma imagem deturpada.

É no actor, portanto, que reside a essência do teatro. Foi exactamente isso que o nosso grupo procurou fazer no decorrer das aulas até ao ensaio final. Realizámos um trabalho o mais orgânico possível e procurámos ser verdadeiros e espontâneos. Na minha opinião, é a isto que se chama teatro pobre, um Teatro, por assim dizer, - nu e cru.

Mas eu quando fiz com o [NOME], lembro-me que também fiz de uma personagem cômica, mas lembro-me que não queria ferir a pessoa que estava ali à minha frente. Perguntei se ele me amava, e ele respondeu que sim. Ele perguntou-me o mesmo e eu disse que era complicado, porque na verdade não era o que eu estava a sentir naquela altura. – Conclusão: foi esquisito.

Lembrei-me agora da primeira aula de teatro onde fizemos o exercício “eu sou o outro”. Foi o exercício que mais dificuldade tive em fazer até hoje, mas seguramente se o fizesse hoje sentir-me-ia muito mais disponível para fazê-lo. Hoje vejo em mim uma melhoria no que diz respeito à concentração, pois nas minhas aulas não me aguentava 10 minutos sem ter vontade de dar umas valentes gargalhadas, ou sempre a sorrir para um ou outro colega mais cúmplice.

Através de exercícios com canas e alguns exercícios elementares de dança, os alunos, ao trabalharem a percepção corporal, no sentido da procura, da entrega e da exploração de movimentos orgânicos de cada um com o grupo, com rigor e concentração, desenvolveram algum autoconhecimento e alguma auto-confiança.

No entanto, especificamente em relação ao exercício das canas, pretendo aqui realçar que é um exercício que os alunos realizam com grande interesse imediato em fazê-lo. Uns por exibição (quando conseguem um bom momento de concentração, imediatamente há a tendência de variar ou arriscarem outros movimentos complexos), ou por competitividade (característica essa, notória, quando deixavam cair a cana, ficavam muito preocupados, por causa de quem os pudesse estar a observar).

Inicialmente, na sua grande maioria, confundiu-os, considerando-o um exercício de equilíbrio. Recordo-me que este exercício era somente bem feito por um ou dois elementos do grupo. Exige 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 activa, 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).

Este estado de relação com as canas não se ganha com a transferência de expressões ou significados para o objecto. Esta atitude de relacionamento só se consegue com uma ausência de intenção e desprendimento de si próprio. Os seguintes depoimentos são elucidativos (da falta) disso mesmo:

Queria só rematar com exercícios que gostava de voltar a fazer porque achei bastante interessantes e em relação a mim ajuda-me bastante na concentração: o exercício das canas, não como equilíbrio mas como concentração; a dança também foi algo que achei que era benéfico na maneira como andar em teatro e descobrir certos movimentos do nosso corpo que é possível e que desconheço.

Os exercícios de equilíbrio com cana e dança foram outros testes à concentração e ao acreditar em nós próprios.

Gostei bastante do exercício da última aula em que escolhíamos um objecto e a partir dele fazíamos uma improvisação. Confesso que foi difícil, pois tinha as emoções

completamente à flor da pele, mas concentrei-me e sinceramente acho que foi das poucas vezes que realmente me entreguei sem preconceitos.

Um dos exercícios de aquecimento que foi mais complicado de realizar foi o das canas, em que tínhamos de segurar uma cana com uma parte do corpo. Talvez tenha sido complicado porque ainda não tinha atingido o mesmo nível de concentração que agora tenho.

Apesar de os alunos terem experimentado, através dos exercícios, sensações estranhas, emoções desconhecidas e uma certa intensificação dos sentidos, através de processos de auto-revelação e confrontos com elementos do grupo, todos eles criaram uma mistificação da sua própria evolução, no final do primeiro semestre, transformando-a em motivação para o segundo semestre que se aproximava.

No Teatro, não há melhores nem piores actores. O que se passa é que há actores que se entregam e outros que não conseguem mostrar os lados mais obscuros do ser humano. Seja por defesa ou por vaidade, quando isso acontece há simplesmente falta de disponibilidade. A disponibilidade não pode ser forçada, nem fomentada com a compra de um livro. E muito menos quantificada.

As improvisações, que geralmente são sempre colectivas, assentam em relacionamentos ou acções espontâneas e não têm qualquer relação com um texto, a não ser que seja essa uma das premissas do exercício. No entanto, acrescento que é impossível estar-se consciente da sua própria inconsciência. O testemunho a seguir apresentado é significativo, nesse contexto. Mostra que os alunos estavam a realizar as

improvisações por fora, apesar de estarem convencidos do contrário. Esse tipo de situação, segundo as minhas anotações, aconteceu por diversas vezes:

À data de 05/01/2007, senti-me pela primeira vez, aliás, não me senti, pela primeira vez. Passo a explicar. Depois de uma improvisação durante essa aula, constatei que conseguira, por alguns momentos, estar conscientemente inconsciente. O que naturalmente me fez ficar bastante motivado para uma próxima actuação do género. O que acabo de referir é para mim a verdadeira evolução do primeiro semestre.

4. Depoimentos dos alunos - fase final da disciplina: IEPT – II (2º semestre)

No segundo semestre, com a crescente exigência e complexidade das práticas teatrais que lhes foram proporcionadas, era de esperar que os alunos se tornassem, livremente, mais entregues no processo criativo. Estes pressupostos iriam originar a ideia geral de encenação do exercício final de Teatro. Nesse desenvolvimento didáctico, alguns alunos argumentaram o poder de um bom aquecimento como exercício preliminar na execução de uma boa prestação através da exteriorização de sentimentos ou emoções fortes no confronto com os colegas nas improvisações. Como exemplo, apresento os seguintes casos:

Vou começar por falar no que achei mais difícil nas nossas aulas, a introdução. No início reparei que tinha uma grande dificuldade em me concentrar e depois era normal sentir receio de fazer a parte final da aula, como as improvisações.

Acerca do meu desempenho nas aulas, a princípio senti algum receio nas primeiras improvisações. Por vezes, e apesar de um bom aquecimento, é difícil improvisar, e uma das minhas dificuldades foi esconder um pouco o meu nervosismo em papéis de psicopata, pois seria mais fácil improvisar dar um grito ou andar sempre stressado. Apesar de na realidade ser um pouco nervoso, a verdade é que estava a fugir à essência do que era pedido.

Também alguns alunos assumiram a falta de disponibilidade para este tipo de exercícios mais exigentes, por requererem, precisamente, mais confronto consigo, com os outros, e por implicarem um desnudamento de possíveis máculas e fragilidades perante os outros, sendo, por isso mesmo, mais difíceis de concretizar.

Essa falta de disponibilidade era demonstrada através de risos esporádicos e choros despropositados, ou até mesmo acções com elementos de histeria, produzindo bloqueios ou fugas, que se situam nos níveis menos orgânicos de quem intervém. A organicidade de gritos histéricos, tanto de alegria, como de tristeza, é facilmente identificável no Teatro, tal como uma mãe é capaz de identificar se o choro de um filho é de fome ou um truque de pedido de colo. Vejam-se os seguintes casos:

Adorei todas as aulas, mesmo as que não me correram tão bem, porque sentia-me bestialmente bem e revigorado depois de todas elas. Depois passámos para as improvisações a dois, o que foi mesmo muito complicado. As primeiras improvisações a dois foram mesmo muito difíceis para mim.

Nas improvisações ia intelectualizando enquanto avançava. Das últimas vezes senti que o passo com a página em branco acabou por me surpreender.

Complementarmente, segundo o meu bloco de anotações, identificava estas situações adversas à categoria da disponibilidade, com formas rápidas, nervosas e inquietantes de caminhar dos intervenientes, fugindo deste modo aos confrontos a dois e consequentemente às questões essenciais do exercício.

Neste contexto, foi visível a existência de alguns alunos com actuações preenchidas com clichés agressivos do autoritarismo e da loucura, de uma forma mecânica e limitadora da sua própria expressão, contrariando o princípio da autenticidade das bases éticas, estéticas e técnicas da disciplina. As raparigas, na sua grande maioria, tinham medo das improvisações e não conseguiam fazer o exercício sem se rir. Os gestos eram muito mecânicos, como que presos a convicções, carregados de estereótipos. Chegou a acontecer, com algumas alunas, a recusa de alguns exercícios, alegando dores fortes do ventre no período menstrual. Depois do primeiro semestre, três alunas desistiram. Uma delas disse-me: *Foi muito penoso para mim. Quando entrei, quis tentar, e só me apercebi, passadas duas aulas, que estava dentro do grupo. Tentei aguentar para não decepcionar os meus colegas, mas não consegui, e saí.* Por sua vez, uma outra aluna argumentou: *Eu só me entrego em grupos que conheço muito bem.*

Os rapazes, por valentia, não o demonstravam, desculpando-se que não se conseguiam concentrar. Os movimentos repentinos, normalmente juntos à parede e longe do parceiro da improvisação, eram sinais visíveis do medo. O riso alterado também se verificava com frequência. Quando conseguiam algum sentimento mais sério, ficavam muito tensos, de caras avermelhadas. Nas raparigas era comum, quando quebravam a improvisação, pedirem desculpa pelo sucedido.

Os rapazes mostravam-se, ou por vaidade perante os outros, ou por desafio dos seus próprios limites, mais conflituosos, com tendência a isolarem-se. Um dos casos mais flagrantes foi o de um aluno que me solicitou por três vezes a alteração da sua personagem - e chegou mesmo a chorar após um exercício. Mas não se abria com ninguém. Um dia deixou de vir e nunca mais disse nada. Mesmo fora das aulas. Os exemplos a seguir indicam essa relação instável com a exposição:

Mas o que mais me custou foram os exercícios de improvisação. Durante as improvisações senti sempre obstáculos, e na última aula nem sequer consegui fazer, mas foi nessa aula que tentei mesmo entregar-me ao exercício.

Foi interessante porque observei os meus colegas e percebi isso, nas aulas anteriores que fiz improvisação confesso que já ia com algo minimamente pensado, mesmo que depois desenvolvesse, mas nesta queria mesmo ir em branco e mesmo assim não consegui.

As improvisações são os exercícios de que mais tenho receio, são o passo no escuro.

A seguir ao contracenar com o [NOME], o seu discurso, não sei como, foi buscar em mim, uma enorme vontade de explodir, e a sensação era ótima, ele não fez de vítima e eu não cheguei a explodir, o professor disse que eu tinha fugido, não tivera encarado o [NOME]. O meu exercício com o professor foi o chegar a uma conclusão: tenho um tigre preso por uma extensa corrente plantada no meio de um círculo em silêncio. Assusto mas não meto medo, não provoico o sentimento desejado, mas sim confuso. Outrora ninguém amansava a fera, era capaz de tudo. Mas agora, parece que nunca levo a questão ao fundo.

Senti-me mais confortável nos exercícios de grupo do que nos individuais, apesar de por vezes sentir dificuldades em olhar e interagir com o outro.

Contracenando com o [NOME] primeiro, aprendi que o silêncio é uma das representações possíveis.

Os confrontos é das coisas que eu considero também bastante complicado e que tenho de trabalhar mais nisso, mesmo temos que ir buscar a nossa memória afectiva, momentos menos bons de experiências do passado é um exemplo.

As improvisações são dos exercícios mais completos, com características e princípios teatrais implícitos naquele que executa, mas sem nunca perder a interacção no par ou grupo. Toda esta permanente complexidade requer inteira disponibilidade e presença activa num único propósito da procura colectiva de uma determinada cena.

Apesar de alguns exercícios proporcionarem determinadas evasões emocionais, intensificação de sentimentos e até perturbações mentais momentâneas, os exercícios praticados nunca serviram para fins terapêuticos. A partir do que expus anteriormente, sucederam-se outros exemplos:

As improvisações fazem-nos dar mais de nós e para além de tudo isso, as aulas de teatro foram uma grande terapia para todo o grupo, pois hoje em dia, somos todos muito mais unidos.

No final do exercício, pela primeira vez senti-me algo mal disposto. Parece que estava a entrar aos poucos em mim, e finalmente a perceber o que tinha passado. O mais esquisito foi o facto de não me lembrar de muitas coisas que ali foram feitas.

Em relação á aula do dia 8.1.2007, que pegámos em objectos e fizemos improvisações, foi complicado porque é quase impossível conseguirmos ir em branco fazer as improvisações, porque inconscientemente, mesmo que não queiramos pensamos sempre qual dos objectos vamos escolher.

Um dos exercícios realizados foi muito forte e mexeu bastante com o meu íntimo, pois fui buscar problemas e sofri com isso. O certo é que nesse dia, após o exercício, senti-me mais disponível e tenho consciência que me entreguei a cem por cento à improvisação.

Todos os exercícios aprendidos e improvisações foram interessantes e importantes para o desenvolvimento das nossas capacidades representativas, mas como o professor sempre disse, talvez por outras palavras, neste tipo de teatro, o actor está dentro de nós. Só temos de o deixar sair cá para fora.

Ao longo da análise e discussão dos depoimentos mais significativos no âmbito deste trabalho, verificou-se que, por um lado, estes alunos desejavam muito ter aulas práticas de Teatro, considerando que se iriam conhecer melhor a si próprios, na expectativa de desenvolver a desinibição, a auto-estima, e diversas técnicas teatrais que lhes pudessem ser úteis futuramente. Paradoxalmente, constatou-se um enorme receio desse mesmo processo de hetero e auto-revelação através das práticas teatrais.

Não é mentira que o Teatro proporciona um conhecimento mais acutilante de nós próprios. No entanto, o grande medo, ou desafio, como é aqui caracterizado, está na racionalização feita antes dos exercícios, com receio de que as “máscaras” caiam, e deixem à vista suas angústias e crueldades, defeitos e manias, etc., tão 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” (apud, Vasques 2006:40).

Outra perspectiva retirada desta análise de dados foi a avaliação dos próprios desempenhos na aplicação dos exercícios de improvisação, com a perda da noção das horas passadas em contexto de sala de aula. Os alunos reconhecem que tiveram uma sensação total de entrega, por esse motivo. No entanto, o que não perceberam é que o Teatro não é uma forma de alienação.

Pelo contrário, o Teatro tem de ser uma escolha livre, concreta, artística, na qual, o barómetro da vigilância do próprio prazer esteja permanentemente ligado. O mesmo autor adverte que “um exercício só por si, nada vale, mas o que vale é o modo como ele é contextualizado em determinada situação de aprendizagem e em função de objectivos dados” (Vasques, 2006:35). Efectivamente, estes exercícios são muito difíceis, ou mesmo impossíveis de concretizar, se não houver total disponibilidade. A dificuldade aqui não está directamente relacionada com a complexidade de um conjunto de critérios, mas sim com um processo de criação artístico inverso, porque sendo solicitados a olhar para dentro, estamos a revelar realidades mais profundas, mais autênticas, e assim sendo, mais universais. A verdade é que este caminho é simples, mas comprometedor consigo próprio, com os outros e com a sociedade em que se está

inserido, pelo que nem todos querem passar pela experimentação íntegra de práticas teatrais desta natureza.

Por outro lado, é comum os poucos que tentam por interesse, ou por vaidade, não aceitarem com generosidade e humildade que não foram capazes de ir ao fundo do caminho apontado, desculpando-se, na generalidade, com o facto de as premissas do exercício ou personagem a explorar nada terem a ver com eles próprios. Freitas esclarece este conflito entre nós próprios e o embaraço das máscaras do quotidiano no Teatro desta forma: “A força do teatro reside no facto de tornar presentes as misérias e as grandezas dos seres humanos e os consequentes conflitos que originam, levando o público a tomar partido” (Freitas, 2009:s/p).

O próprio Stanislavski defende que o actor 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, de quando entrar em cena (2003c:311-313).

Estas mesmas dificuldades foram relatadas pelos alunos, durante a frequência desta disciplina, assumindo mesmo que fazer Teatro com pessoas que se desconhece é mais fácil! No fundo, a maioria das pessoas tem medo de se revelar totalmente. Mais difícil ainda, em frente a outras pessoas no Teatro, onde nos encontramos mais indefesos, para citar Grotowski:

“(…) Todos os nossos esforços quotidianos estão dirigidos para a ocultação da verdade sobre nós próprios, não só face ao mundo, mas também a nós mesmos. Nós tentamos escapar à verdade sobre nós próprios, enquanto aqui [no Teatro] pelo contrário, somos convidados a parar e a observarmo-nos mais de perto” (1975:34-35).

Com base nos princípios de Teatro escolhidos para este trabalho, a indisponibilidade só pode ser criada com a falta dela. Manuela de Freitas, durante as aulas de Oficina de Teatro, avisava-nos que a maioria dos seres adultos não está disponível quer para si, quer para os outros e é escrava de preconceitos e mentiras sossegadores. A maioria dos exercícios propostos por Grotowski, e que estes alunos experimentaram, mexe com o inconsciente, com o tirar das máscaras, para que o ser humano mostre o que de mais genuíno possui.

O sagrado pode ser algo invisível como o silêncio, e nestes espaços de Teatro, há cargas energéticas extremamente fortes, sentidas de forma inteiramente pessoal, consoante a convicção de quem age. No entanto, não podemos assumir um sagrado que só funcione quando queremos. É pelas razões citadas anteriormente que, simultaneamente, os alunos não asseguram essa relação comprometidamente, justificando que estados de distúrbio ou desatenção possam ser fruto de uma inexperiência.

Para mim, já era notório que os graus de disponibilidade de certos alunos no segundo semestre se encontravam em níveis diferentes, exigindo cada vez mais ao grupo a necessidade de uma vigilância permanente e saudável, individual e colectiva.

Nesta ética, que é uma estética e também uma técnica inseparável, o colectivo tem de estar ao serviço daqueles que estão num determinado momento a actuar, respeitando e aceitando a sua arte de criação, tantas vezes inexplicável e frágil, como uma dádiva ao serviço da Humanidade. Brook alerta para estes atritos no Teatro, afirmando que “não há dúvida que o teatro pode ser um sítio muito especial. É como uma lente que amplia, mas também reduz” (2008:139). A falta de disponibilidade de alguns elementos do grupo, no sentido de se encontrarem constantemente desconectados

da criação colectiva, principalmente quando se encontravam em situações menos activas, foi detectada em diversas situações, confirmando a ideia preconcebida de que o actor só necessita de estar presencialmente activo quando está em palco a ensaiar ou a actuar.

Paralelamente, estar ali naquela sala, com os amigos e colegas, não é a mesma coisa que estar em actividades que fazem parte também da vida pessoal e de outros contextos académicos. Neste sentido, terem tido a consciência da necessidade de um ambiente que lhes incutisse uma relação de maior devoção e respeito pelo local de criação e pelos outros, já é positivo.

No entanto, aplicavam-no nos seus testemunhos de uma forma distorcida, porque a disponibilidade não se cria com uma maior concentração. Partindo do princípio de que a concentração é proporcional à importância que damos às coisas, ninguém consegue concentrar-se numa determinada acção, sem estar verdadeiramente disponível.

Finalmente, quero salientar que os depoimentos que deram origem a esta investigação foram examinados de forma agrupada, em jeito de discussão, com o propósito de encontrar neles indícios e explicações que pudessem confirmar ou rejeitar as categorias da *disponibilidade*, da *concentração* e do *colectivo*, centrados numa tomada de consciência de linhas éticas, estéticas e técnicas de criadores e mestres dos séculos XIX e XX. Por esse facto, as ilações de maior pertinência, serão integradas na conclusão deste trabalho.

CONCLUSÃO

Irei, agora estabelecer uma relação entre os aspectos essenciais do estudo apresentado, bem como sintetizar os resultados tidos como pertinentes da análise e discussão dos dados. Parece-me oportuno, numa sociedade pós-industrial e numa civilização cibernética e tecnológica, insistir na questão sobre se o Teatro genuíno está novamente condenado a desaparecer. Na minha opinião, esta solução está longe de ser encontrada por todos.

Mas particularmente no âmbito deste trabalho, acresce a pertinência de reconsiderar, mais uma vez, os princípios estéticos, éticos e técnicos de Stanislavski e Grotowski, que para alguns cépticos se encontram já desactualizados. Provavelmente, também tantos outros permanecem desconfiados da simplicidade do Teatro vazio de Peter Brook, que teima em permanecer vivo na actualidade. 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).

Actualmente, no meio universitário, ainda é bastante comum apresentarem-se inúmeras formações iniciais de Teatro para estudantes, com objectivos lineares, prometendo receitas para ultrapassar obstáculos pessoais e, através disso, promover o desenvolvimento da auto-estima e a noção no grupo, com o objectivo 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. Frequentemente evocam os clichés *acordar o bichinho do Teatro* ou *despertar o artista que há em mim*, como argumentação do seu próprio envolvimento neste tipo de iniciativas. Esta perspectiva difusa de Teatro, por parte da grande maioria dos alunos de Teatro do ensino universitário, está, muito seguramente, relacionada com anteriores experiências escolares de Teatro, em que prevalecem quase sempre as questões técnicas e estéticas, em detrimento da ética.

Paralelamente, com 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 contacto 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” (apud 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 sociais e humanos. Nos últimos anos testemunhamos, algo surpreendidos, a existência de espectáculos esgotados com uma conceptualização vazia de sentido e de trabalho, e sem uma consolidação estética, técnica e ética apresentável. Simultaneamente, assistimos com uma certa angústia, a salas de espectáculo 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 favorece uma frutífera complementaridade entre a teoria e a prática teatral, em que a presença activa, o colectivo e a disponibilidade, são condições para um Teatro orgânico, mais próximo daquele que Guedes descreve acima.

Neste sentido, este trabalho científico, centrado na aplicação de práticas teatrais comprometidas com um certo entendimento da criação artística, não só permitiu contribuir para o aumento do reconhecimento de uma ética, estética e técnica de ensinar Teatro no ensino universitário, como também acabou por revelar processos de transformação da compreensão do fenómeno Teatro, por parte dos alunos, quer como intervenientes, quer como futuro público.

A importância destas questões eleva-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 abstractos, 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 perspectiva 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 trajecto a percorrer, para que o Teatro se afirme como uma área prestigiante e autónoma em todos os ciclos de ensino do nosso sistema educativo, e consequentemente mais valorizado pela sociedade. No entanto, permanece a certeza de que o acto de visitar e remexer com os princípios técnicos, estéticos e éticos destes três autores despertou outras reflexões, por via da descoberta de ligações visíveis com as categorias apresentadas, porque estas práticas teatrais não só possibilitaram a tomada de consciência dos níveis de descoberta de si próprios, como também evidenciaram dificuldades de preservação dessas revelações, no confronto com os outros.

Deste modo, a análise complementar dos três instrumentos metodológicos inseridos neste trabalho, bem como um tratamento mais aprofundado da análise e discussão de dados, permitiram apontar as seguintes conclusões:

No processo de experimentação de práticas teatrais percorrido, constatou-se que os alunos, na sua generalidade, denunciaram a apropriação dos termos *disponibilidade*, *concentração* e *colectivo*, mas relacionadas com sensações superficiais, obtidas à flor da pele. Sendo assim, as abordagens realizadas eram focalizadas somente no seu sentido formal, e não com uma forte ligação com os conteúdos provenientes da experimentação profunda, o que os transformou em clichés.

Na componente prática, nomeadamente nos exercícios de improvisação a pares, surgiu quase sempre a ausência do *mergulho* necessário, com pouca autenticidade para interagir com o outro. Os alunos optavam, assim, pelo caminho mais fácil, com cópias imediatas de estilos alheios ou outros maneirismos já conhecidos, ou seja, também com a aplicação de clichés. De uma forma geral, são depoimentos honestos e carregados de

emoções. No entanto, este estudo também conclui que os alunos, inicialmente, começam com bastante força de vontade e entusiasmo para vencer barreiras, criando muitas expectativas em redescobrir o Teatro, através das práticas teatrais, mas que, durante o processo ensino aprendizagem, têm dificuldades em se comprometer com as suas fraquezas e defesas pessoais. 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, acabando por não conseguir evitar o maneirismo e a repetição de clichés.

O número significativo dos depoimentos retirados dos relatórios comprova que as palavras que os alunos mais significativamente pronunciaram foram a *disponibilidade*, a *concentração* e por último *a realização do aquecimento*, provavelmente por ter sido o exercício onde sentiram de uma maneira mais profunda um certo “sentimento do colectivo”.

Outro elemento conclusivo desta investigação foi a conotação excessiva do conceito de concentração. Os alunos tiveram oportunidade de conhecer a noção de concentração no Teatro, relacionada com uma presença activa ao nível mental, física e espiritual, preparando os intervenientes, tanto quanto possível, na sua totalidade, para o seguimento de qualquer das práticas teatrais propostas. Nunca foi apresentada a noção de concentração aliada à dos desportistas, com aquecimentos físicos focalizados em atingir objectivos imediatos. Esta versão é mais circunstancial, exterior, e somente relacionada com o nível físico e sensorial de quem executa, melhorando o mergulho numa determinada performance.

Uma simples execução mecanizada de determinados exercícios não chega para a compreensão de uma técnica teatral, que também é uma ética e estética. Este processo

de entrega ou confronto com os limites, medos, dificuldades e, acima de tudo, de aceitação de um desenvolvimento vigilante ao nível corporal, espiritual e sensorial, envolve um comprometimento e disponibilidade para o experimentar. Foi confundida uma determinada capacidade de reacção activa, misturada com criatividade, num determinado momento dos exercícios, com uma franca disponibilidade para fazer Teatro.

A maioria destes conceitos foi utilizada pelos alunos, com uma abrangência demasiadamente ampla e inflacionada. É disso exemplo, o facto de o espaço sagrado ter permanecido, para muitos, “transcendental”. Ser verdadeiro, para alguns deles, foi ter estado “inspirado”. Sentido de concentração, para muitos, foi ter “sentido prazer em fazer determinado exercício com autonomia e determinação”. Mas, lidar com o silêncio foi complicado. A espreitadela para fora da acção a decorrer foi inevitável. E assim, a disponibilidade reduziu-se a atingir determinados estados de desinibição e comunicabilidade, ou até a terem tido experiências felizes.

Por último, em relação à percepção do colectivo apreendido, ficou-me a certeza de que o forte sentimento de grupo, mesmo sem a integração de todos os elementos, foi proveniente, sobretudo da forte socialização académica que o teor prático desta disciplina proporcionou – e da criação de subgrupos noutras actividades universitárias, do foro de dinamização artística, muito peculiar deste curso superior de Estudos Artísticos e Culturais. Para se obter um verdadeiro colectivo, todos os elementos desse grupo têm de estar activamente presentes e disponíveis num determinado processo criativo, sendo eles próprios co-autores e co-responsáveis de toda a criação artística nesse espaço e nesse tempo – o que nunca aconteceu. No entanto, não quero deixar de salientar que se mostraram motivados em participar activamente, o que permitiu a todos

o desenvolvimento de uma consciência do momento presente e do que estavam a fazer, em cada exercício. Foi este estado de aquisição de novos conhecimentos e sensações que efectivamente os levou a uma percepção de auto transformação e do seu entendimento do Teatro, como no exemplo a seguir: *“Eu agora já consigo me exprimir melhor; Já consigo gritar e chorar à frente dos outros; Já não tenho tanta vergonha de falar à frente de muitas pessoas.”*

O problema é que o Teatro é mais do que capacidades comunicativas para a revelação de sentimentos aos outros.

Simultaneamente, os alunos apresentaram outros termos de completa surpresa relacionada com as suas prestações ou profundo desconhecimento de si próprios, sem se terem apercebido que as experiências vivenciadas estavam relacionadas com a vida de cada um. Contudo, pelo facto de se terem relacionado com estes conceitos, alguns desses alunos demonstraram ter percebido que estar num espaço de criação artística implica uma consideração muito maior pelos actores. Com um certo espírito de observação, alguns alunos sentiram em outros elementos da turma níveis de disponibilidade crescentes, relacionados com o empenho e espírito de equipa em seguir os princípios éticos, estéticos e técnicos envolvidos nestas aulas.

Deste modo, também espero que as conclusões desta pesquisa teatral interfiram de modo mobilizador, desencadeando outros pontos de investigação de interesse educativo ou mesmo na formação de actores em contextos amadores e profissionais, interceptando assim o isolamento do conhecimento cultural, tão próprio ainda da área do Teatro.

Finalmente, quero salientar, que o estreito contacto com este grupo de alunos, que me colocou no interior da própria prática enquanto investigador, me proporcionou a

ideia de que o Teatro potencializa o horizonte de quem faz, mas também de quem assiste. Por isso mesmo me incentivou a tentar perceber melhor este mistério que é o Teatro, cheio de armadilhas e contradições, mas revelando de forma cada vez mais nítida para mim, a visão minuciosa de Artaud:

“Não sou um daqueles que julgam necessária a mudança da civilização para que o teatro mude; creio, porém, que o teatro, utilizado no sentido mais alto e mais difícil de todos, tem o poder de influenciar a natureza e o desenvolvimento das coisas” (apud Esslin, 1978:77).

Para terminar, espero que este estudo contenha ideias que possam ser aproveitadas em outros estudos futuros, até um presumível doutoramento baseado num estudo mais alargado sobre o encontro da área da pedagogia e do Teatro, dando continuidade a este campo - complementaridade do *ensinar – investigar*.

BIBLIOGRAFIA

A PESTE - Associação Pesquisa Teatral (2007). *Estatutos*. Faro.

AA.VV. (1996). *Estética teatral - Textos de Platão a Brecht*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian - Serviço de Educação.

AA.VV. (1996). *Ensino Artístico*. Coleção Cadernos Pedagógicos. N°7. 2.ª Edição. Porto: Asa Editores.

AA.VV. (2000). *A Educação Artística e a Promoção das Artes, na Perspectiva das políticas públicas*. Lisboa: Editorial do Ministério da Cultura.

Amorim, T. A. (1995). *Encontros de Teatro na Escola - História de um Movimento*. Porto: Porto Editora.

Barbosa, Pedro (2003). *Teoria do teatro moderno - A hora zero*. 2.ª Edição. Porto: Edições Afrontamento.

Bardín, Laurence (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Bertolt, Brecht (2003). *Bertolt Brecht – Teatro*. 1.ª Edição. Lisboa: Edições Cotovia.

Boaventura, Edivaldo M. (2004). *Metodologia da Pesquisa - Monografia, Dissertação, Tese*. São Paulo: Atlas.

Boleslavski, Richard (2004). *A arte do ator - As primeiras seis lições*. Coleção debates. São Paulo: Perspectiva.

Bonfitto, Matteo (2003). *O actor – Compositor. As acções físicas como eixo: de*

- Stanislanski a Barba*. São Paulo: Editora Perspectiva.
- Borges, Vera (2007). *O mundo do Teatro em Portugal. Profissão de actores, organizações e mercados de trabalho*. Lisboa: ICSI.
- 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.
- Burgess, R. G. (1997). *A Pesquisa de terreno – Uma Introdução*. Oeiras: Celta Editora.
- Canhadas, E. M. (2004). Clichês e idéias fixas. Fonte internet: www.espiritoorg.br/portal/artigos.html, acedido em 23/8/09 às 19:35.
- Costa, I. A. (2003). *O Desejo de Teatro. O instinto do jogo teatral como Dado Antropológico*. Textos Universitários de Ciências Sociais e Humanas. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Craig, G.E. (1974). *Da Arte do Teatro*. Editora Arcádia. Lisboa.
- Eliade, Mircea (1980). *O sagrado e o profano - a essência das religiões*. Lisboa: Livros do Brasil.
- Esslin, Martin (1978). *Artaud*. Editora Cultrix. São Paulo.
- Fadda, Sebastiana e Cintra, Rui (2004). *Manuela de Freitas – Uma actriz que é „tudo ou nada“*. In Sinais de Cena. 2.Porto: Campo das Letras.
- Faure, Gérard e Lascar, Serge (2000). *O Jogo Dramático na Escola Primária*. Temas

Pedagógicos. 2.^a Edição. Lisboa : Editora Estampa.

Ferreira, M. Malheiro e Carmo, Hermano (1998). *Metodologia da Investigação. Guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Ferreira, Melissa da Silva (2009). *A ética no trabalho teatral de Grotowski* – Revista Digital Drama Teatro. Surgida em Março., fonte internet: www.dramateatro.fundacite.org.gov.br, acedido em 23/3/09 às 21:28.

Fragateiro, Carlos (1996). „Teatro e Educação ou A Emergência de um novo paradigma“. In: AA.VV. *Ensino Artístico*. Colecção Cadernos Pedagógicos/7. 2.^aEdição. Porto: Asa Editores.

Freitas, Marcio (2009). *Questão de crítica* - Revista electrónica de críticas e estudos teatrais. Fonte internet: www.questaodecritica.com.br/conteudo.php?id=227, acedido em 16/06/09 às 14:59.

Freitas, Manuela (2009). *O teatro e a televisão*. Fonte internet: www.passapalavra.info/?p=936, acedido em 8/3/09; às 12:09.

Guedes, Castro (2011). *Do outro lado da máscara - Ensaios teatrais politicamente incorrectos*. 1.^aEdição. Leça da Palmeira: Letras e Coisas.

Guerra, Isabel C. (2006). *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo. Sentidos e formas de uso*. 1.^aEdição. São João do Estoril: Princípia.

Grotowski, Jerzy (1975). *Para um Teatro Pobre*, Lisboa: Forja.

Guinsburg, Jacó (2006). *Stanislavski e o Teatro de Arte de Moscovo – Do realismo externo ao tchekhovismo*. Colecção debates. São Paulo: Perspectiva.

Herrigel, Eugen (1997). *Zen e a arte do tiro com arco*. Lisboa: Assírio & Alvim.

Henriques, G. Joana (2008). *Ípsilon* – Crónica Peter Brook deixa Bouffes du Nord. www.ipsilon.publico.pt/Flash/texto.aspx?id=218946, acedido em 25/06/09 às 15:14.

- Koudela, I. D. (2001). *Jogos teatrais*. Coleção debates. São Paulo: Perspectiva.
- Landier, J.C. e Barret, Gisèle (1999). *Expressão Dramática e Teatro*. Coleção de Práticas Pedagógicas. 2.^a Edição. Porto: Edições Asa.
- Leenhardt, Pierre (1997). *A Criança e a Expressão Dramática*. Temas Pedagógicos. 4.^a Edição. Lisboa: Editora Estampa.
- Lessard-Hébert, et al. (2005). *Investigação Qualitativa - Fundamentos e Práticas*. 2.^aEdição. Instituto Piaget. Lisboa: Stória Editores.
- Lopes, Maria V. C. (1999). *Texto e Criação Teatral na escola*. Coleção Cadernos Pedagógicos/ 42. 1.^aEdição. Porto: Asa Editores.
- Martins, Guaraci da Silva Lopes (2006). *O Ensino de Teatro – Para além de um mero entretenimento*. R.cient./FAP, Curitiba, v.1,p.,jan./dez. – fonte: Internet: www.fapr.br/Revista/PDF/GUARACI_DA_SILVA_LOPES_MATINS.PDF., acessido em 08/03/09 às 14:00.
- Melo, M. C. : (2005). *A Expressão Dramática: À procura de percursos*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Minayo, M. C. de Souza, et al (2007). *Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade*. 26.^a Edição. Petrópolis: Editora Vozes.
- Ministério da Educação – Departamento do Ensino Básico (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento de Educação Básica.
- Ministério da Educação (2003). *Ensino Artístico – Legislação: Decreto- Lei nº 344 (90)*, acessido em [www.drealentejo.pt/a_legislacao/dl//dl344\(90\).htm](http://www.drealentejo.pt/a_legislacao/dl//dl344(90).htm) em 27.2.2009 às 21:45.
- Ministério da Educação – Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (2006). *Noesis*. Nº 67 de Outubro/Dezembro. Dossier – As Artes na Educação (pág.24 - 49).
- Molinare, Cesare (2010). *História do Teatro*. Lisboa: Edições 70.

- Patrice, Pavis (2007). *Dicionário de Teatro*. 3.^a Edição. São Paulo: Perspectiva.
- Peixoto, Fernando (2006). *História do Teatro Europeu*. 1.^a Edição. Lisboa: Edições Sílabo.
- Rebello, L. F. (1989). *História do Teatro Português*. 4.^a Edição. Revista e ampliada. Mem- Martins : Publicações Europa-América.
- Rizzo, E. P. (2001). *Ator e Estranhamento – Brecht e Stanislavski, segundo Kusnet*. São Paulo: Editora Senac.
- Rogers, Carl (2009). *Tornar-se pessoa*. 1.^a Edição. Lisboa: Padrões Culturais Editora.
- Roubine, J. J. (2002). *A Arte do Ator*. Coleção Cultura Contemporânea. Nr.5. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- Ryngaert, J. P. (1992). *Introdução à Análise do Teatro*. 1.^a Edição. Porto: Edições Asa.
- Santos, Arquimedes da Silva (1996). “Por uma perspectiva psicopedagógica da Arte e Educação em Portugal”. In AA.VV. *Ensino Artístico*. Coleção Cadernos Pedagógicos. Nº7. 2.^a Edição. Porto: Asa Editores.
- Santos, Arquimedes da Silva (2008). *Mediações Arteducacionais*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Slade, Peter (1978). *O Jogo Dramático infantil. Novas buscas em Educação*. Volume II. São Paulo: Summus Editorial.
- 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.^aed. São Paulo: Martins Fontes.
- Stanislavski, Constantin (2003a). *A criação de um papel*. 9.^aed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Stanislavski, Constantin (2003b). *A construção da personagem*. 11.ªed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Stanislavski, Constantin (2003c). *A preparação do ator*. 19.ªed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Scheffler, Ismael (2004). *Elos de uma mesma cadeia – diferentes períodos no transcurso de Jerzy Grotowski*. Revista Espaço Académico, Nr. 43/Dezembro. – fonte internet: www.espacoacademico.com.br. , acedido a 23/3/2009 às 21:08.

Tolle, Eckhart (2003). *O poder do agora. Guia para o crescimento espiritual*. 2.ª Edição. Cascais: Editora Pergaminho.

Touchard, P. A. (1978). *Dionisio – 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.

Wachter, Barbara (2009). *Jeux Dramatiques - Ausdruckspiel aus dem Erleben*: www.welleg.de/unterricht/jeux/, acedido em 02/03/2009 às 22.30h.

ANEXOS

ANEXO 1:

- Programa da disciplina de opção “Introdução à Estética e Prática Teatral I e II”
- Folheto de divulgação do Exercício Final de Teatro