ALEXANDRE PIERONI CALADO

PRESENÇAS

Tese apresentada à
Escola de Comunicações e Artes da
Universidade de São Paulo
para obtenção do título de
Doutor em Artes

Área de Concentração
Formação do Artista Teatral

Orientador
Professor Doutor António Januzelli

SÃO PAULO
2011

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

ALEXANDRE PIERONI CALADO

PRESENÇAS

Aprovado em

Prof Dr _____ Instituição _____
Julgamento _____ Assinatura _____

Prof Dr _____ Instituição _____
Julgamento _____ Assinatura _____

Prof Dr _____ Instituição _____
Julgamento _____ Assinatura _____

Prof Dr _____ Instituição _____
Julgamento _____ Assinatura _____

Prof Dr _____ Instituição _____
Julgamento _____ Assinatura _____

AGRADECIMENTOS

À Beatriz, ao Carlos, à Gabriela o cuidado.

À Bruna o carinho.

À Sandra a parceria.

Ao meu orientador António Januzelli pelo caminho percorrido junto, pelas conversas e pelo apoio. Aos fazedores de teatro pedagogos Alexander Kelly, Álvaro Correia, Bruno Bravo, Carlos J. Pessoa, Juliana Galdino, Maria Thais Lima, Phillip Zarrilli que aceitaram participar deste estudo. À professora Josette Féral que me permitiu aprofundar a investigação junto do seu grupo de pesquisa.

À Anabela Almeida, Anabela Mendes, Carolina Mendonça, Daniel Cervantes, David Bastos, Dinarte Branco, Elisabete Oliveira, Eugénia Vasques, Filipe Barrocas, Gina Monge, Iolanda Santos, João Salaviza, Jorge Gomes, Juliana Monteiro, Luisa Marques, Mayra Azzi, Micaela Fonseca, Narahan Dib, Rodrigo Garcez, Sofia Dinger, Veronica Veloso, Wallace Masuko a colaboração.

À Fundação para a Ciência e a Tecnologia do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (Portugal) pela bolsa que me permitiu realizar este projeto.

PROGRAMA OPERACIONAL POTENCIAL HUMANO

QUADRO DE REFERÊNCIA ESTRATÉGICO NACIONAL
PORTUGAL 2003.2010

UNIÃO EUROPEIA
Fundo Social Europeu

RESUMO

O objeto das linhas que se seguem é a arte cénica, é o problema da formação do artista cénico para ser mais exato. O que proponho é uma discussão sobre a possibilidade de certa noção de presença constituir um eixo de trabalho em situações de ensino e aprendizagem, em instituições superiores. Para responder a esta questão desenvolvo uma metodologia compósita: discuto textos de Josette Féral, Hans-Thies Lehmann, Jacques Rancière, Anatoli Vassiliev, Tim Etchells e Giorgio Agamben; analiso situações educativas observadas no Departamento de Teatro da Escola Superior de Teatro e Cinema (IPL | Portugal), no Departamento de Artes Cênicas da Escola de Comunicações e Artes (USP | Brasil), no Performing Arts Department da School of Film, Television & Performing Arts (LMU | Inglaterra) e no Drama Department da Exeter University (Inglaterra), com ênfase no trabalho desenvolvido por Alexander Kelly e Phillip Zarrilli, destas duas últimas instituições, respetivamente; e, faço a exegese do trabalho de pesquisa pela criação *da beleza ou o sistema nervoso dos peixes*, que desenvolvi com os diretores pedagogos António Januzelli (Brasil) e Carlos J. Pessoa (Portugal), apresentado no Teatro Taborda (Lisboa | Portugal) e no Espaço Viga (São Paulo | Brasil). Esta metodologia permite-me apresentar, por fim, a proposta de um desenho curricular para uma oficina ocupada com três áreas de problematização: a atuação psicofísica, a escrita cénica compartilhada e a emancipação do artista teatral.

ABSTRACT

The subject of the following lines is the theatre, the problem of the theatre artist's education to be more precise. I present a discussion about the possibility of a certain notion of presence being able to guide theatre teaching and learning within higher education institutions. To do this I use a composite methodology: I discuss texts by Josette Féral, Hans-Thies Lehmann, Jacques Rancière, Anatoli Vassiliev, Tim Etchells and Giorgio Agamben; I analyse educational situations observed at the Departamento de Teatro of the Escola Superior de Teatro e Cinema (IPL | Portugal), at the Departamento de Artes Cênicas from the Escola de Comunicações e Artes (USP | Brazil), at the Performing Arts Department from the School of Film, Television & Performing Arts (LMU | England) and at the Drama Department from the Exeter University (England), considering with more detail the practice of Alexander Kelly and Phillip Zarrilli, working in these two last institutions; and, I do an exegesis of the practice as research project *da beleza ou o sistema nervoso dos peixes* developed with the directors pedagogues António Januzelli (Brazil) and Carlos J. Pessoa (Portugal), presented at the Teatro Taborda (Lisbon | Portugal) and Espaço Viga (São Paulo | Brazil). This methodology allows me to propose a curricular design for a practice based module on theatre centred on three main areas of problematization: psychophysical acting, devising and emancipation of the theatre artist.

SUMÁRIO

1 | INTRODUÇÃO **1**
Revisão 2
Referencial 9
Por dentro 15

2 | NÃO A PRESENÇA **21**
Quartett 22
La chambre d'Isabella 27
Estranhas presenças 33
Instructions for Forgetting 40
A Ilíada - canto XXIII 43
Singularidade de uma ausência 46

3 | FOLHA DE PRESENÇAS **65**
Estudos de campo 67
Escolas superiores de teatro 70
Inferências 82
Sobre formar atores 95

4 | PRODUÇÃO DE PRESENÇAS **221**
Estudos de cena 222
da beleza ou o sistema nervoso dos peixes 228
prólogo para um solo 280
três minutos 282
cabeça de medusa 284

5 | PRESEN 3000 **291**
Lissão 293
Desconhecimento 297
O ofício da luz 299
A circulação da roda 305
A tripla operação 313
Exercícios individuais 327
Glossário incompleto 331

6 | DISCUSSÃO FINAL **347**
Síntese 348
Oportunidades 350
Autoavaliação 352

7 | REFERÊNCIAS UTILIZADAS **355**

ANEXO I **cd 1**
Registos das sessões
Entrevistas

ANEXO II **dvd 1**
da beleza ou o sistema nervoso dos peixes | Espaço Viga

ANEXO III **dvd 2**
da beleza ou o sistema nervoso dos peixes | Teatro Taborda

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

fig 1 | capela 243

fig 2 | porão 247

fig 3 | agosto 2008 251

fig 4 | março 2008 254

fig 5 | absence - prólogo para um solo 281

fig 6 | standing still without standing still 283

fig 7 | cabeça de medusa 287

fig 8 | o ofício da luz 301

fig 9 | a circulação da roda 307

fig 10 | a tripla operação 315

LISTA DE TABELAS

tab I | curricula atores DT - CAC 76

tab II | atividades evento performativo 80

tab III | atividades treino intercultural 81

tab IV | questionário DT - CAC 98

tab V | questionário PAD - DD 99

1 | INTRODUÇÃO

O objeto das linhas que se seguem é a arte cénica, é o problema da formação do artista cénico para ser mais exato. O que proponho é uma discussão sobre a possibilidade de certa noção de presença constituir um eixo de trabalho em situações de ensino e aprendizagem, em instituições de formação superior. As artes da cena estão de tal modo imbricadas com a ideia de presença que a relação entre os termos carece de uma justificação delongada: a produção e a recepção são síncrones e coextensivas para o espectador que se apresenta, há um espetáculo que acontece sempre no aqui e agora da cena, é difícil não pensar logo na presença do ator, talvez mesmo a primeira ideia que nos ocorre. É que a noção de presença persiste operante nos discursos e no pensamento dos fazedores da cena, ela é retomada na dança, nas artes visuais; ela parece ter ganho relevância com as experimentações que desde a década de setenta do século passado invadem os palcos com elementos estranhos à representação: incursão do real, estética performativa, teatro pósdramático, cena abstrata. Quando se fala em teatro e no ofício do ator, em particular, a noção de presença aparece como uma sombra que atormenta os discursos, difícil de apreender, impossível de afastar. O que queremos saber é se esta noção, se é que é uma noção, nos pode servir para pensar a formação do artista que quer fazer teatro atuando em cena.

1.1 | REVISÃO

A rigor, não a presença mas presenças, presenças múltiplas e singulares, pequenas presenças em séries, séries de presenças em arranjos articulados em movimento, a várias velocidades. O problema não é pequeno porque o termo presença designa a rela-

ção de «estar» ou «existir simultaneamente com», já se pode ver a ordem de complicações a que ele remete. O *Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa* (2003) indica quatro sentidos próprios e dois figurados para o termo: fato de algo ou alguém estar em certo lugar; fato de algo ou alguém existir em algum lugar; aparência geral de uma pessoa, figura; qualidade do que chama a atenção, individualidade; participação numa atividade; influência. Então, o termo presença serve simultaneamente para três coisas no uso comum: para localizar objetos ou pessoas num domínio determinado (*a presença dela na festa surpreendeu a todos*); para descrever o efeito que certo estado do mundo tem sobre o observador que se coloca perante ele (*que bela presença ele faz entre os colegas*); e, para sugerir o efeito de algo ou alguém em determinado estado do mundo (*presença da cultura antiga na contemporaneidade*). Por aqui se começa a compreender como a ideia de presença se enreda em inúmeras dificuldades: parece estabelecer simplesmente a posição de pessoas e objetos mas logo também se pode aplicar a ideias e realidades abstratas; parece fundar-se numa distinção entre sujeito e objeto mas refere também certa correlação entre o que é percepcionado e o que percepciona; designa uma relação que é tanto espacial, quanto temporal. A complicação está bem manifesta na diversidade de expressões comuns que apontam para estes usos contraditórios: marcar presença, presença de espírito, na presença do perigo, na presença dele, uma presença, a sua presença.

O tema da presença ocupa um lugar de proeminência nos discursos dos críticos e dos praticantes da cena, bem como nas próprias práticas cénicas, façamos um rápido sobrevôo às estantes. Como mostram as entrevistas realizadas ao longo da última década

por Josette Féral e publicadas sob o título *Mise en scène et Jeu de l'acteur* (2001), fazedores de teatro tão diversos como Robert Wilson, Richard Foremann, Elisabeth Lecompte, Robert Lepage, Anne Bogard, Anatoli Vassiliev, Iouri Lioubimov, Eugenio Barba, Richard Schechner, Peter Sellars e Dario Fo, entre outros, utilizam a noção de presença no seu discurso e na sua prática. No discurso dos fazedores de teatro, presença parece ser uma qualidade do ator, nebulosa, paradoxal: Féral nota que esta noção é utilizada com sentidos muito diversos, por vezes contraditórios, tanto tipo de jogo cénico e capacidade artística, quanto talento ou carisma pessoais (FERAL 2001: 50-55). Barba, sem dúvida, está entre aqueles que mais importância dão à noção de presença, associando-a a noções como «bios cénico», «pré-performatividade» e «princípios que retornam» e fazendo dela uma das diretrizes principais do seu pensamento sobre o trabalho e a formação do ator (BARBA 1972; 1981; 1991; 1994). Na entrevista realizada por Féral, Barba diz nada menos que : "On doit definir la présence d'une manière extrêmement pragmatique. Qu'est-ce que ce la prèsence? C'est ce qui agit sur l'espectateur", de onde "Tout l'entraînement a un seul objectif: bâtir la présence." (BARBA, FERAL 2001: 96-97) Apesar da importância que o pensamento de Barba apresenta no presente âmbito, o seu trabalho não ocupará o leitor nas páginas que se seguem. Além do trabalho do diretor italiano se poder inscrever nas críticas que serão feitas em seguida ao uso mais comum da noção de presença entre os fazedores de teatro, o pensamento geral deste autor pode ser considerado essencialista (CALADO 2007).

Dentro de uma investigação similar sobre os termos e o modo como a noção de presença é elaborada, *Stage Presence: the Actor as*

Mesmerist (2008), de Jane Goodall, é um interessante livro que, a partir de casos de estudo de artistas do teatro, da música e da dança, traça um panorama dos complexos predicados, termos e imagens que a presença em cena convoca. Dado o caráter contraditório do termo, não é com surpresa que vemos a autora destacar elementos que transitam entre o eletromagnetismo e a magia, a química e o sobrenatural. Goodall considera exemplos tão diversos como Sarah Bernhardt, Maria Callas, Vaslav Nijinsky, David Bowie e Josephine Baker, entre outros, investiga essa qualidade de estranhas ressonâncias, motivada em parte por um cepticismo perante o orientalismo e o atavismo que esse tema tantas vezes ressoa, no contexto da cultura ocidental contemporânea (GOODALL 2008: 4). *Presence in Play* (2008), de Cormac Power, é um interessante volume que argumenta a favor da centralidade do conceito de presença para a reflexão no âmbito dos estudos teatrais, a partir de um conjunto diversificado de perspectivas que incluem a semiótica, a fenomenologia e a filosofia pós-estruturalista. Além de discutir o pensamento desenvolvido por Jacques Derrida e Phillip Auslander sobre a presença no teatro, Power propõe um modelo triádico de entendimento da presença teatral assente nas categorias ficcional, aurática e literal. De forma sintética, Power associa a categoria de presença ficcional aos fenómenos teatrais que concorrem para a construção conjunta de um mundo ficcional no momento da apresentação; remete a presença aurática às qualidades do ator que atraem a atenção do público; e, considera como presença literal conjunto de elementos relacionados com a partilha concreta por atores e espectadores de um mesmo espaço e tempo. Explorando estes três planos de experiência da presença,

Power reverte o criticismo que a noção recebeu, em particular pela filosofia pós-estruturalista da segunda metade do século passado, para afirmar o potencial singular do teatro para colocar a presença num jogo de aparição e desaparição (POWER 2008: 202).

Numa direção que algo distinta, *How the World became a Stage: presence, theatricality and modernity* (2003), de William Egginton, é um trabalho de reflexão que estuda as transformações nos espaços e práticas espetaculares dos teatros da Idade Média tardia ao começo da Modernidade, com ênfase em Espanha e França, para procurar compreender as características singulares deste último período. A partir do reconhecimento de que houve uma transformação na representação do mundo que implicou um trânsito de um espaço cheio, mágico e carregado de presença para um espaço vazio, transitório e teatral, Egginton argumenta que a experiência da modernidade pode melhor ser pensada em termos espaciais que noutros relativos à subjetividade (EGGINTON 2003: 7). Já no campo dos estudos da dança, *Of the Presence of the Body* (2004), editado por André Lepecki, reúne nove artigos de especialistas contemporâneos dos estudos da dança, da performance e da cultura, centrados na problematização dos termos corpo e presença operada pela dança contemporânea europeia e norte-americana, em particular. Tal como fizera no artigo um pouco anterior, «Concept and presence», no qual Lepcki fala da "insistência na presença" como denominador comum de certos coreógrafos atuais (LEPECKI 2004: 180), em *On the Presence od the Body* o crítico português radicado nos Estados Unidos da América junta-se a autores como Barbara Browning e Peggy Phelan para explorar como na dança do nosso tempo os conceitos referidos de corpo e de presença são

sede de um debate singular, pleno de consequências políticas e para o próprio campo dos estudos da cena.

No campo dos estudos da performance, os já clássicos *Liveness: performance in a mediatized culture* (1999), de Phillip Auslander, e *Unmarked: the Politics of Performance* (1993), de Peggy Phelan, constituem um entrada privilegiada no debate sobre as especificidades das artes performativas pensadas em termos que gravitam ao redor da noção de presença. Afirmando que "É pela presença de corpos vivos que a performance implica o real", Phelan propõe que o ontológico desaparecimento da performance no seu completar-se e o correlativo mergulho desta na invisibilidade da memória dos espectadores a permite constituir-se como uma forma artística capaz de escapar aos mecanismos de reprodução, assim afirmando o seu valor de resistência (PHELAN 1997: 173). Em certo sentido respondendo a Phelan, Auslander serve-se de alguns dos exemplos da teórica norte-americana para mostrar como o uso de tecnologias de mediação compromete o argumento em favor de uma ontologia da presença, ao mesmo tempo que argumenta em favor de uma desestabilização da oposição entre o mediatizado e o ao vivo (AUSLANDER 1999: 38-60). Um dos eixos da argumentação de Auslander, fortemente influenciado pela filosofia de Jacques Derrida, passa pela exploração da expressão «ao vivo», utilizada no jargão anglo-saxónico para designar transmissões «em direto» em meios de comunicação como o rádio e a televisão. Outro interessante filão de trabalho de Auslander passa pela defesa de que as máquinas também realizam performances, assim colocando em crise a suposta ontologia da presença viva avançada por Phelan (AUSLANDER 2002). Para referir um exemplo no amplo campo das

artes visuais, veja-se como *Estética Relacional* (2009), de Nicolas Bourriaud, faz um diagnóstico das tendências contemporâneas neste campo que parece confirmar o triunfo da arte minimalista que, em 1969, Michael Fried acusou de se fundar na presença e na teatralidade (FRIED 2003). Maaike Bleeker (2005), por outro lado, utiliza o texto posterior de Fried *Absortion and Theatricality: Painting and Beholder in the Age of Diderot* (1980) para reconsiderar a noção de teatralidade nos termos de uma dialética entre focalização e absorção com relevantes ressonâncias para o modo como pensamos a relação entre teatro, performance e recepção, a partir de um referencial das artes visuais.

Em *Staging Philosophy* (2006), editado por David Krasner e David Saltz, uma seção inteira é dedicada a artigos que exploram diversas interseções entre a noção de presença, a fenomenologia, a política, a semiologia e a epistemologia da arte. Entre estes textos, destaco o interessante artigo «Embodiement and Presence: The Ontology of Presence Reconsidered» no qual Suzanne Jaeger se serve da fenomenologia para responder a Jacques Derrida e pensar a presença do ator como jogo de diferenças de esquema corporal. Mas respire o leitor, estamos a chegar ao final deste trânsito cuja finalidade é apenas indicar como a noção de presença anima a reflexão contemporânea no campo dos estudos de teatro. Apenas mais duas linhas para salientar o «The Presence Project», levado a cabo entre 2005 e 2009, em conjunto por diversas universidades entre as quais a Exeter University (Reino Unido), o University College (Reino Unido) e a Standford University (EUA), do qual se aguarda uma edição, no qual a noção de presença faz gravitar em seu torno trabalhos teóricos, debates e oficinas, tanto de artes ao

vivo, quanto de artes mediadas; o colóquio «Brûler le planches, crever l'ecran: la présence de l'acteur», realizado em 2000, organizado pelo Centre de Recherches et de Documentation des Arts du Spectacle da Université de Caen (França), do qual participaram Beatrice Picon-Vallin e Jacques Lassale, entre outros, que se dedicou especificamente à reflexão sobre a presença do ator no teatro ou no cinema, outros; e a conferência «Presence et Representation», realizado em 2001, pelo Centre de Recherches sur les Conflits d'Interpretation da Université de Nantes (França), que investigou o potencial operatório do conceito de presença em campos com as artes visuais, a filosofia e a psicanálise. Assim, a passos largos percorremos um horizonte diversificado que atesta bem como a noção de presença apresenta um caráter problemático e relevante no âmbito da reflexão e da prática das artes da cena, revelando um potencial operatório transdisciplinar que abre os estudos de teatro à participação nos debates contemporâneos de diversas esferas do pensamento e da cultura.

1.2 | REFERENCIAL

Como atesta o *Dicionário de Teatro*, de Patrice Pavis, a expressão «ter presença», no jargão teatral, corresponde à capacidade do ator cativar a atenção do público e constitui, segundo opiniões correntes, o bem supremo a possuir pelo artista da cena e a experienciar pelo espectador (PAVIS 2001: 305). Destaca o semiólogo francês que a noção de presença parece estar associada a uma forma de comunicação corporal direta e algo misteriosa que se estabeleceria entre ator e espectador. Procurando contornar o problema de compreender o fenómeno nestes termos, Pavis sugere que a sensação

de presença que o espectador experimenta e associa à qualidade do jogo do ator se pode melhor entender como resultando da colisão entre o evento social do jogo teatral e a ficção. A consideração deste cruzamento, onde ressaltam as ideias de deixis e de ostenção, leva Pavis a sustentar que a presença que o espectador atribui ao ator é na verdade decorrente do presente continuamente afirmado na cena (PAVIS 2001: 305). Esta definição tentativa de Pavis é exemplar no modo como nos leva a pensar a noção de presença no encontro dos três termos ator, espectador e espetáculo, circunscrevendo-se, contudo, ao momento da apresentação cénica. Na medida em que centra a sua definição nestes minutos, mesmo quando são horas, Pavis assume uma posição crítica que privilegia a posição do espectador, o que não é sem custos para o pensamento sobre o ator.

1.2.1 | PRESENÇAS

Centrar o pensamento sobre a presença do ator no teatro no momento do espetáculo é pernicioso, em particular quanto estamos perante o problema da formação. Revertendo o ponto de vista para o ator, a questão da presença sofre uma reconfiguração importante, ainda que num primeiro momento os termos identificados por Pavis mantenham a sua pertinência: alguém em cena faz certas ações concretas que atualizam a composição que dá forma ao espetáculo, espetáculo este que é recebido pelo espectador que tem, então, o seu próprio papel na tradução da experiência. No entanto, uma importante ressalva se impõe se pretendemos entender o que são essas ações concretas que o ator executa. Tomando como referência a minha experiência pessoal, na qual a sensação de presença em cena está associada a um estado em que estou tão embrenhado

na atividade que nada mais parece importar, não é apenas o choque entre a ficção e a realidade na cena que importa considerar: porque essa experiência depende largamente do período de trabalho que subjaz à apresentação, bem como do modo como este se inscreve num projeto artístico mais amplo.

Dando continuidade ao pensamento de Pavis, consideremos a questão segundo uma perspectiva lógica. Pode dizer-se que a noção de presença pertence ao campo da teoria de relações, pois ela implica um observador (O) e um objeto (n), tais que «n está presente para O» quando O consegue determinar os valores de n num referencial espacio-temporal (x, y, z, t): quando ser verifica esta condição, O afirma que n tem a propriedade de estar presente. Assim sendo, a presença é tanto uma propriedade espacial, quanto temporal: isto também é senso comum, pois um mesmo ator está presente em certos momentos do espetáculo mais que noutros, alguns dias e não todos, principalmente, os espetáculos diferem entre si. É pertinente retomar aqui, então, a distinção medieval entre *presentia corporalis* e *presentia temporalis*, porquanto esta coloca em evidência quanto o eixo temporal do fenómeno de presença parece ter vindo a ser negligenciado nos discursos críticos. O que me parece importante aqui salientar é como estas visões centradas no espaço e no tempo do espetáculo tendem a desvalorizar a participação do ator na criação cénica e a sua intervenção na vida cultural ao longo da sua vida em atividade.

A minha posição e talvez o meu pequeno contributo para a discussão da pertinência da noção de presença no âmbito dos estudos da cena é o de encarar o conceito no plano, aparentemente pouco valo-

rizado, da presença do ator no tempo. É verdade que este particular tem sido por vezes considerado ao refletir sobre a recepção, nomeadamente por meio do questionamento da relevância da formação do espectador na fruição e apreciação do evento teatral, isto é, no modo como esta formação condiciona a compreensão dos signos, códigos e convenções implícitos em toda a experiência teatral. O plano temporal da presença também surge nas discussões sobre a formação de atores, na maior parte das vezes como sendo um plano de rebatimento no qual, por meio de exercícios os mais diversos, o ator conquista a capacidade de produzir essa presença em cena que cativa o espectador. De qualquer modo, nestes casos, o tempo é considerado em função da produção de presença no desempenho cénico e menos ou quase nunca considerando a atividade artística do ator como um trabalho na esfera da vida cultural. Assim, estas posições tendem a alienar o ator das suas liberdades e responsabilidades fora dos momentos da cena, insistindo na sua função de executante, em detrimento das suas potencialidades criativas enquanto fazedor de teatro e agente interventivo na sociedade. Este desfavor à arte do ator é particularmente problemático quando se tem em vista a concepção de experiências formativas.

1.2.2 | O DESENHO DAS PISTAS

A noção de presença considerada sob o ponto de vista do ator e ao longo de um eixo temporal ganha particular importância quando se pretende enfrentar a questão da formação do artista teatral. Já se sabe que não se pode ensinar ninguém a ser artista, contentemo-nos com pensar que essa é uma atividade que pelo menos se pode aprender. Gostaria de sustentar que uma forma de contribuir para

que haja as condições necessárias a esta aprendizagem é estabelecer um desenho curricular tão claro quanto possível, por um lado, e, por outro, suficientemente flexível para que o aluno participe efetivamente na sua implementação.

Consideremos a definição oferecida por Daniel Tanner e Laurel Tanner no seu livro *Curriculum Development: Theory into Practice*: "Conjunto de experiências de aprendizagem planeadas bem como de resultados da aprendizagem previamente definidos, formulando-se umas e outros mediante a reconstrução sistemática da experiência e conhecimentos humanos, sob os auspícios da escola e em ordem ao desenvolvimento permanente do educando nas suas competências pessoais e sociais." (TANNER 1975: 45) Esta concepção coloca em evidência os três elementos que me parecem fundamentais do curriculum, objetivos, atividades e resultados esperados, ao mesmo tempo que aponta o aspecto dinâmico da sua construção. Contudo, nesta definição o curriculum surge claramente como uma responsabilidade da instituição, o que desresponsabiliza o aluno da sua participação no desenho da experiência de ensino e aprendizagem. Numa situação como esta, largamente dominante nas instituições de ensino um pouco por todos os graus, importa distinguir o «curriculum formal», tal como é estabelecido em documentos oficiais e comunicado a professores e alunos, do «curriculum implementado» pelo docente nas situações que dinamiza, do «curriculum percepcionado» pelo aluno, na sua reconstrução das experiências realizadas. Nesta medida, quanto menor for a participação dos alunos na definição formal do curriculum, menores serão as possibilidades de uma acordo entre o que é levado a cabo pelo docente e aquilo que o aluno deseja aprender. Estas con-

siderações permitem-nos afirmar que o curriculum existe sempre, expresso, subentendido ou mal entendido; enquanto pista que traça um caminho da aventura da aprendizagem, grade, ele pode pensar-se como um dispositivo, no sentido que Giorgio Agamben entende o conceito: "O termo dispositivo nomeia aquilo em que e por meio do qual se realiza uma pura atividade de governo sem nenhum fundamento no ser. Por isso os dispositivos devem sempre implicar um processo de subjetivação, isto, é, devem produzir o seu sujeito." (AGAMBEN 2009: 38) Podemos aqui encontrar um ponto central para a discussão sobre a natureza dos processos educativos, porquanto a maior transparência ou opacidade destes dispositivos curriculares, o seu maior ou menor grau de abertura à participação e à realização da singularidade de cada sujeito, têm amplas consequências no modo como a escola se inscreve num lógica libertadora e de empoderamento dos que nela trabalham, ou, pelo contrário, se afirma como uma instituição tributária dos mais amplos mecanismos sociais de captura das forças e potenciais vitais das gerações recém-chegadas ao mundo e tende a lançá-las, desde a sua tenra idade, nas lógicas de reprodução alienada. Além de defender aqui a pertinência da noção de presença para a concepção de experiências formativas em teatro desde que esta seja considerada, pelo menos também, sob o ponto de vista do ator e na sua dimensão temporal, pretendo sustentar a necessidade de uma noção de curriculum simultaneamente clara e aberta à apropriação pelo aluno.

1.3 | POR DENTRO

Logo depois desta Introdução, a leitora e o leitor encontrarão um capítulo intitulado Não a Presença, elaborado a partir de uma leitura de textos teóricos sobre teatro, produzidos por filósofos, estudiosos da cena e fazedores de teatro. Aqui discuto a existência de uma tendência estética na cena contemporânea para a produção de estranhas presenças, articulando o pensamento de Josete Féral, Hans-Thies Lehmann e Jacques Rancière. Focando em seguida no trabalho de Anatoli Vassiliev e de Tim Etchells, procuro mostrar como no âmbito desta tendência estética se afirma na cena uma figura autoral, tal como entendida por Giorgio Agamben. Este estudo contribui para consubstanciar a noção de presença temporal a que aludi anteriormente. Ressalta da análise empreendida quanto a noção de presença surge associada a uma discussão ética e política do teatro, em particular pelo viés da problematização que instaura dos modos mais difundidos de percepção teatral.

Em seguida, no capítulo Folha de Presenças mostro como a noção de presença ocupa um lugar proeminente no desenho de situações de ensino e aprendizagem de artistas teatrais, em instituições do ensino superior em Portugal, no Brasil e no Reino Unido. Resultado de um período de investigação de campo empreendido entre Março de 2006 e Dezembro de 2008, no Departamento de Teatro da Escola Superior de Teatro e Cinema (IPL / Portugal), no Departamento de Artes Cênicas da Escola de Comunicação e Artes (USP / Brasil), no Performing Arts Department da Leeds Metropolitan University (Reino Unido) e no Drama Department da Exeter University (Reino Unido), aqui este que vos escreve

mostra que a noção de presença aparece explicitamente nos curricula formais das situações analisadas e que ocupa um lugar ainda mais relevante nos curricula implementados pelos docentes, em particular nos discursos pelos quais estes referem as intenções da sua ação pedagógica. Este trabalho de recolha de curricula formais, de observação de sessões de ensino-aprendizagem e de realização de entrevistas aos docentes Álvaro Correia, Carlos J. Pessoa, Bruno Bravo, Maria Thais Lima, António Januzelli, Juliana Galdino, Alexander Kelly, Phillip Zarrilli permite corroborar a pertinência da valorização da noção de presença como conceito dinamizador da formação teatral. Atendendo em particular ao desenho das experiências educativas, destaco neste capítulo aquelas dinamizadas por Kelly e Zarrilli, por se aproximarem mais da visão que prefiguro. Além da análise dos materiais recolhidos, este capítulo oferece uma parcela dos dados editados sob a forma de um pequeno dossier, que permite conhecer um pouco melhor o modo como a formação de atores é configurada formalmente, como ela é pensada por aqueles que a empreendem, como ela é levada a cabo em sala. Os restantes dados recolhidos no trabalho de campo são apresentados em anexo, revelando-se uma importante fonte para aqueles que pretendam conhecer melhor como se processa a atividade no terreno.

O capítulo seguinte, Produções de Presença, desenvolve a investigação sobre o lugar da noção de presença nos processos formativos, desta feita segundo uma metodologia de pesquisa-criação. Tomando como referência o processo de criação realizado em colaboração com os diretores pedagogos António Januzelli e Carlos J. Pessoa, cujo objeto final se intitulou *da beleza ou o sistema nervoso*

dos peixes, neste capítulo analiso como estes pedagogos entretecem a prática formativa e o processo criativo, considerando em particular o papel que a noção de presença desempenha neste cruzamento. Por outro lado, ao empreender uma exegese do processo de trabalho e do objeto teatral, experimento um modo de valorizar a formação em situação de criação por meio da reflexão crítica. Este gesto ensaia, por um lado, o movimento que se deseja da parte dos alunos de um curso superior artístico, ao mesmo tempo que contribui para a elucidação dos meus processos pessoais de trabalho, uma necessidade imperativa para quem pretende desempenhar a atividade docente. Para permitir a apreciação do trabalho cénico realizado, bem como da evolução deste, apresento em anexo dois registos do espetáculo, um feito em São Paulo e outro em Lisboa.

Segue-se o capítulo PRESEN 3000, no qual proponho um desenho curricular para uma oficina de formação teatral estruturado pela noção de presença tal como discutida anteriormente. Partindo de experiências pessoais anteriores, assim como da discussão empreendida nos capítulos precedentes, delineio objetivos, atividades e resultados esperados de uma experiência de formação para o ensino superior de artistas teatrais. Procuro aqui iluminar alguns princípios que podem ser úteis no enfrentamento do desafio de preparar artistas para a atuação cénica, a composição teatral e a emancipação, sugerindo conceitos, procedimentos e valores que considero pertinentes. Nesta proposta procuro oferecer um desenho curricular aberto à projeção das vontades dos alunos, ao mesmo tempo que procuro articular a experiência em situação com a atividade reflexiva, configurando possibilidades de articulação entre teoria e prática, entre ensino, aprendizagem e investigação em artes. Além

disso, o capítulo em questão apresenta um pequeno conjunto de materiais de apoio à ação educativa.

Termino esta tese com uma síntese e uma discussão final, onde procuro salientar as oportunidades de desenvolvimento da investigação e as aprendizagens realizadas.

O valor do teatro é, em nossa época, por demais evidente. Dada a forma da minha exposição, no entanto, devo, sem dúvida, agradecer ao leitor e à leitora a indulgência, pois a minha disposição atual e outros motivos fortuitos não me permitem estender-me sobre o meu objeto nem aprofundá-lo tanto quanto eu gostaria.

2 | NÃO A PRESENÇA

É que talvez estejamos perante uma estética da presença nos palcos contemporâneos, caro leitor, cara leitora. Mas uma presença mais e mais estranha: não sabemos se ela se dá no corpo do ator ou na percepção do espectador, se, ainda, há um terceiro termo que entre estes dois clame o seu reconhecimento, a sua presença de direito. Uma estética da presença carregada de implicações políticas, num mundo despolitizado, descrente de alternativas, marcado pela espetacularização massiva da cultura, uma estética da estranha presença na qual o espetáculo é um problema necessário. Porque é talvez o espetáculo mesmo a condição para essa ação politica se exercer nesse espaço de encontro aberto e permanentemente reinventado pelas artes da cena.

2.1 | QUARTETT

O pano sobe. E desce, várias vezes durante o espetáculo. Parece-se com um espelho, o pano faz parte do discurso, é um véu estendido uma bruma. Estamos num grande salão de festas elegantes ou então num depósito esquecido vazio, e logo numa paisagem ao amanhecer sombrio, num crepúsculo que, suspenso no ciclorama, se espalha por toda a sala. Só se podem ver os vértices das cadeiras nas quais ninguém se poderá sentar, na contra-luz. Trata-se de teatro no teatro, do impossivel teatro dos sexos, do encantatório teatro das palavras, da construção efêmera de imagens e sombras, não é bem de teatro que se trata. Ou não é drama. É que não há bem ação, acontecem coisas, não há também indivíduos, são dois colossos que se enfrentam, não, eles não dialogam, eles contrapõem-se monólogos, mostram os dentes, a arte cênica das feras. É um quarteto para cinco atores, eles trocam de personagem entre

si, aliás, dos três que nunca falam há um moço bonito pendurado de cabeça para baixo, ela também faz poses mas sem afetação, só tem um sapato calçado, um senhor grisalho que dança, patético um sorriso, olha-me na plateia quando os assistentes atravessam diligentes a cena, para recolher o pano, para subir o pano. Isabelle Huppert (1953 -) e Ariel Garcia Valdès não são atores, são atores-silhuetas, cabelos arquiteturais, vestido roxo, terno vermelho, são figurinos animados; há uma chaise longue pantera negra que ela, Madame de Merteuil, cavalga: cavalo-pantera-mulher. O peso para frente, o braço anguloso de cada gesto recortado com rigor, vozes cruzam-se, estala uma gargalhada, afinal, "O que é isso, nossa alma? Um músculo ou uma mucosa?" São Paulo, Setembro de 2009.

Hans Thies Lehmann diz que é pósdramátrico este teatro, o de Bob Wilson (1941 -) e Heiner Müller (1929 - 1995), figuras de proa entre outras do movimento da cena no ocidente, já tem quatro décadas agora [i]. Suspendeu-se a ação e o conflito no palco, dissolveram-se as personagens que dialogavam, diz Lehmann, trata-se mais de "une tranche de vie passée et vécue en communauté par des acteurs et spectateurs dans l'air de cet espace respiré en commun oú se déroulent le jeu théâtral et l'acte réceptif du spectateur. [Onde] L'émission et la réception des signes et signaux s'opèrent simultanément." (LEHMANN 2002: 19) A supressão do ilusionismo neste teatro atira-nos para a circunstancialidade da situação concreta, esse estar junto atores e espectadores, trabalhando em conjunto a digestão dos estilhaços da ficção. Mais e mais flutuantes as distinções entre teatro e outras práticas que tendem à experiência do real, talvez iteração do teatro conceptual dos anos setenta, experiência

do corpo, do tempo, do espaço: "L'immédiateté d'une expérience partagée en commun par l'artiste et le public constitue le noyau du performance art." (LEHMANN 2002: 216): um teatro performado nas ruínas do drama.

Quartett é pacto, Müller e Wilson cúmplices à distância, artesãos de um objeto desejável para o colecionador de espécies de teatro pósdramático: vê-se bem a eliminação da síntese neste objeto que se desenvolve como um sonho ou se compõe uma paisagem, ouvimos a par e par o texto cénico em paralelo reverberando com o texto literário, sentimos as sinestesias entre os elementos constituintes da cena autonomizados: iluminação, espaço acústico, figurino, gesto, textura vocal (LEHMANN 2007: 137-143). Aliada à desestruturação dos elementos dramáticos convencionais da escrita de Müller estão as marcas da rigorosa poética cénica de Wilson, Huppert e Valdès compondo atuações que permanecem estranhas ao que tomamos pelo jogo do ator, a julgar pela televisão e o cinema, a julgar pelo teatro onde os atores trabalham para nos fazer crer que uma personagem densa de memórias e sentimentos humanos se passeia pelas tábuas durante os quatro atos. Tempo e espaço vividos em comum, corpos postos frente a frente, "O teatro pós-dramático é teatro da presença." (LEHMANN 2007: 239)

Hoje, entre as massas, diz Lehmann, há um desejo de produção de presença, menos de mimese ou de representação, hoje há um incomparável interesse pelo desporto que se pode entender assim: é que, no desporto, os atletas como no teatro medieval interagem e dialogam com os espectadores, não agem como se estes ali não estivessem (LEHMANN 2002: 228). Contudo, Lehmann continua,

obscuro brilhar, a presença não se pode nunca dar inteiramente; ela conserva sempre um caráter alusivo, intencional e que desaparece logo no momento em que se torna reflexão da experiência (LEHMANN 2002: 229). A presença é produção, decorre de um gesto artístico que se desenvolve no eixo teatro, na comunicação elaborada sobre a relação palco-plateia, contudo, produção que se consome a si mesma, desaparessença logo a sensação se apresenta ao teatro da consciência: presença como mergulho na experiência, interrupção no respiro à superfície do pensamento, permanente vai-e-vem do espectador ao espetáculo e seus produtores primários. Dada esta sua natureza colaborativa, a presença nas artes ao vivo toda ela se complica, escreve Lehmann:

"Se há um paradoxo do ator, há antes de tudo um paradoxo da sua presença. Recebemos os gestos e sons que ele nos dá não simplesmente como algo que vem dele próprio, da plenitude de sua realidade, mas como elemento de uma situação complexa, que por sua vez não pode ser resumida como totalidade. O que deparamos certamente é uma presença, mas ela é diferente da presença de uma imagem, de um som, de uma arquitetura. Ela é uma co-presença objetiva referida a nós – mesmo que não seja essa a intenção. Por isso, já não se sabe ao certo se essa presença nos é dada ou se somos nós, os espectadores, que primeiramente a produzimos. A presença do ator não é contraparte passível de objetivação, um «ob-jeto», um presente, mas «com-presença», no sentido de uma implicação inevitável."(LEHMANN 2007: 236-237)

Desvalorizado o conflito, a personagem e o diálogo da ficção, é do ator o seu corpo posto no espaço a presença, é o trabalho dele: "il va se présenter comme acteur «épique» qui «montre» (Brecht) où il va, comme performer, utiliser sa présence comme matériau esthétique de base" (LEHMANN 2002: 222): o ator, diz

o teórico alemão, "évolue entre une métamorphose en object «de monstration» inanimée et la affirmation de soi comme personne" (LEHMANN 2002: 268), implica-se numa ação que serve menos "à transformer une réalité qui lui est extérieure et à communiquer cette réalité grâce à son travail esthétique qu'elle aspire à une «autotransformation»" (LEHMANN 2002: 221) : ele, na cena atuando, "n'est plus le représentant d'un rôle (actor) mais le performer qui offre sa présence sur la scène à la contemplation" (LEHMANN 2002: 217). Quartett mostra-nos um modo como os corpos humanos dos atores, que parecem dificultar a realização de um teatro abstrato, podem contribuir para a criação de um teatro não antropocêntrico: tornados silhuetas presas em redes de forças enigmáticas, corpos que ostentam significações incompreensíveis, não sendo mais intérpretes de personagens psicológicas claramente identificáveis, os atores transformam-se em esculturas gestuais que participam de acontecimentos. Mas no reconhecimento que o espectador faz da natureza humana do material que se dá à contemplação no placo há uma irremediável implicação, há co-presença mutuamente engendrada pelo olhar que se sabe, ainda, humano. Aparição evanescente, parecem pessoas que se eclipsam sobre as tábuas, todas feitas de vazio, pessoas em desaparição exemplar ao que não podemos ficar indiferentes: presença sempre co-produzida.

Esta presença nas artes da cena, Lehmann compreende como elemento de uma estética do pavor, estética organizada por duas qualidades: intensidade e enigma: aparecimento súbito, choque, perturbação nunca totalmente apreensível, fugidia aparição (LEHMANN 2007: 238). O teórico alemão olha o quadro *Medusa* (1597?), de Michelangello da Caravaggio (1571 - 1610), discute que não é o

pavor do seu destino que abre o esgar de Medusa, que não é a visão da morte empedrecida no próprio rosto desfigurado, Lehmann sustenta que na origem desta estética do pavor está a "morte do olhar, seu vazio, a sua cessação" (LEHMANN 2007: 238)[ii]. A presença no teatro contemporâneo, portanto, Lehmann diz que tem que ser pensada como processo e que temos que nos contentar com o entendimento de que ela acontece, sem que possamos ter dela um conhecimento (LEHMANN 2007: 239): pois a sensação de presença está associada à falência do pensamento. Terror, pavor e sobressalto que Lehmann encontra no fundamento de uma política de responsabilidade do espectador, convocado a implicar a sua atenção e as suas faculdades mentais na construção de uma síntese dos eventos em curso (LEHMANN 2007: 239): o espectador perante o repto da presença a si mesmo. Conclusão: presença perturbadora, evanescente, oscilante, experimentada sempre também como ausência, como algo que já passou, eis o fulcro da possibilidade de uma arte politica para Lehmann, arte esteticizada e pedra angular do retorno da afirmação de Luckacs, para quem o que é verdadeiramente social na arte é a forma (LEHMANN 2003: 9): espectador colocado no movimento entre a presença à experiência no teatro e a presença a si mesmo face à cena. Talvez assim compreender um pouco por que "a especificidade do teatro não é exatamente a presença do espectador vivo, mas a presença do moribundo em potencial." (HEINER MÜLLER *apud* LEHMANN 2007: 240).

2.2 | LA CHAMBRE D'ISABELLA

Amplo espaço branco, o cheiro do linóleo branco, este palco é uma câmera, talvez uma sala ou um quarto. Três mesas, brancas

também elas, são poucas para a coleção, ficamos a saber que é composta por mais de um milhar de peças, um arranjo etnográfico amador, um espólio desses outros que se espalham pelo mundo. Jan Lauwers (1957 -), uma mulher de uns cinquenta anos, invisual, vê que a história da sua vida é uma mentira, conta-nos a história dessa mentira, Lauwers é todo o elenco que nos mente e desvela a mentira de uma vida que não bem a sua. Eles cantam para nós, espalham pontuadamente arabescos que ornam a sua apresentação coloquial, olhos na plateia, uma narrativa na primeira pessoa plural, lemos no programa, Lauwers fez o espetáculo a partir dos objetos que seu pai então falecido lhe deixara como herança. Isabella mora onde estão estes objetos, no vazio entre eles, ela procura a sua história verdadeira entre as prateleiras, nas estantes, sobre os suportes onde certo olhar, romantizante, pousou estes pedaços da África negra e do Egito Antigo. Na revisão da sua vida, Isabella atravessa a história do século XX, da Primeira Guerra Mundial a *Ziggy Stardust* (1972), de David Bowie, do colonialismo à bomba de Hiroshima, Lauwers está em cena e também fala um pouco, algumas explicações, comedido espectador frente aos espectador, observa. Há uma espécie de obscenidade, são pessoas ali à nossa frente a falar de si enquanto nos contam esta história imaginada com fragmentos de muitas histórias verídicas, afinal esta cena é um quarto para dentro do qual espreitamos. São Paulo, Outubro de 2006.

Josette Féral, estudiosa franco-canadiana das artes da cena, chama performativo ao espetáculo *La Chambre de Isabella*, dança falada, teatro de movimento, parte concerto rock, parte exposição de objetos, espetáculo dentro de uma tendência da cena atual. O nome

sugere-o, Féral, como Lehmann, reconhece nas formas teatrais dos nossos dias a influência da arte da performance, dos estudos culturais da performance também (FERAL 2008a : 29). *La Chambre de Isabella* mostra-nos alguns dos elementos que caracterizam este trânsito nos palcos:

"acteur devenu performer, événementialité d'une action scénique au détriment de la représentation ou d'un jeu d'illusion, spectacle centré sur l'image et l'action et non plus sur le texte, appel à une réceptivité du spectateur de nature essentiellement spéculaire ou à de modes de perception propes aux technologies" (FERAL 2008a : 28)[iii]

Em *La Chambre d'Isabella*, com efeito, ninguém fala na primeira pessoa, está explodida a narrativa, portados os pedaços pelos membros do elenco, contam junto(s) a(s) história(s) mas principalmente por meio do que acontece na cena. Despojamento e alvura uniforme do espaço cénico contrapõem-se a esta lógica de composição, visual, que explora as particularidades dos objetos artesanais e a sua aura de exotismo, ao mesmo tempo que, elegante, trabalha as movimentações, as relações de grupo, paleta cromática de movimentos nuanceada e heterogénea. Cúmplice é a relação de Jan Lauwers e da Needcompany com o público, cordial, desabrida, face a face, numa viagem de múltiplas idas e vindas a esta divisão íntima inventada em conjunto. Diz Féral, "Une esthétique de la présence se met en place." (FERAL 2008a : 33)

Décadas atrás, no texto «Performance et Théâtralité», Josette Féral antevia esta aproximação entre teatro e arte da performance, lia nas oposições tantas vezes afirmadas de parte a parte o horizonte partilhado que os palcos agora confirmam (FERAL 1985: 129)[iv]. Para

uma investigação da noção de presença, este texto é iluminador do pensamento de Féral, aqui surge uma descrição da relação da performance art com a representação: "Dès lors ne racontant rien et n'imitant personne, la performance échappe à toute illusion, à tout représentation ; sans passé, ni futur, elle a lieu, transformant la scène en événement (...)" (FERAL 1985 : 135); também, da relação desta com o tempo: "Il n'y a dès lors ni passé, ni futur, mais un présent continu qui est celui de l'immediateté des choses, celle d'une action en train de se faire." (FERAL 1985: 129). São estes os termos, afinal, em que Féral descreve, anos depois, o teatro performativo, são eles, repare-se, os eixos de uma ideia de presença. Na conferência «Presença e Efeitos de Presença», realizada no TUSP (São Paulo) a vinte e seis de agosto de dois mil e nove, a investigadora enfrenta mais diretamente ao problema. Perante a dificuldade de circunscrever a noção de presença, Féral empreende um movimento estratégico, apropria-se da designação «efeito de presença»: utilizada no meio dos jogos digitais, efeito de presença refere a sensação despoletada no espectador de que os objetos virtuais estão no mesmo espaço e tempo que ele: nesta posição, presença é mais uma experiência do observador em situação que algo substancial próprio do objeto. Exemplos diversos servem, depois, para Féral mostrar que este efeito é discreto e intermitente, que se dá nas mudanças da relação do espectador com aquilo que observa: espécie de atrito entre o «eu» e o «mundo», algo sentido com relevo, uma rugosidade, algo que acontece. Presença, além de intermitência, pelo ângulo do efeito, revela uma componente eminentemente carnal, sensação sempre do corpo, resistência mesmo, na vizinhança da disjunção dos sentidos, no campo de

forças entre percepção e representação, ora ausência, ora experiência que o espectador têm de si mesmo.

Máquina dentro da máquina, dispositivo orgânico o ator parece ser um dos locais de produção de presença, mesmo que não o único, talvez até não o principal no teatro performativo. Mas *La Chambre d'Isabella* apresenta atores que cantam, dançam, por vezes encarnando personagens mas apenas para abandonar em seguida a representação, assim colocando em primeiro plano o seu corpo e a sua voz de pessoas e artesãos, a singularidade do seu jogo no hic et nunc daquele encontro particular com o público: "Os arabescos do ator, a elasticidade de seu corpo, a sinuosidade das formas que solicitam o olhar do espectador em primeiro plano, estão no domínio do desempenho" (FERAL 2008b : 202). São enunciados performativos, fazem coisas mais que descrevem estados do mundo, os do ator performativo, ele trabalha no plano do acontecimento, realiza ações que inscreve no real, expõe-se como mecanismo da representação. Assim, ele amplifica o espaço de jogo, o campo lúdico para além do palco enche a sala, todo instabilidade e fluidez nos signos criados, teatro das convenções teatrais, investe a si-mesmo na cena, ora banal, ora dispendendo-se, evidencia a vitalidade da sua presença singular e concreta na situação (FERAL 2008a : 30-31):

"Dans le «théâtre performatif», l'acteur est appelé à «faire» (doing), à «être présent», à prendre des risques et à montrer le faire («showing the doing»), autrement dit à affirmer la performativité du processus. L'attention se porte sur l'execution du geste, sur la création de la forme, la dissolution des signes et leur reconstruction permanente." (FÉRAL, 2008a : 33)

Ator performativo, dobro do ator ou a sua dobra, ator ao quadrado,

ator no cubo iluminado de branco, identidade indefinida, presença incompleta ou discordante, a fazer-se a cada momento, menos a representação de personagens realistas com sua densidade psicológica cheia de motivações e objetivos definidos, ele participa de uma ação, é porta-voz das palavras mais que um intérprete, afirmar-se fazendo ações determinadas numa reflexão que não é sem consequências para si-mesmo (FERAL 2009). São as singularidades do ator que conquistam o primeiro plano, idiossincrasias, tanto na cena quanto no curso dos processos de criação, afirmando mais e mais "uma poética do vaporoso" (FERAL 1994: 101). La Chambre d'Isabella revela atores que ostentam a sua presença pessoal, exemplificando uma das características principais do teatro de Jan Lauwers: "le jeu transparent, « pensant », des comédiens, ainsi que le paradoxe entre 'jeu' et 'performance'" (NEEDCOMPANY 2010: 17).

Corpos que são pessoas, os atores do teatro performativo jogam com o seu estar em cena, são imagem, são vazio percorrido por tensões, movem-se, atravessam o tempo, dão-se a ver num jogo de ocultações, interpelam o espectador diretamente. Há uma política da recepção neste teatro, representação assumida e desvelada, ficção produzida diante de nós com a realidade dos meios exibidos, a cena aberta enquanto lugar de acontecimentos reais. Numa conferência intitulada «O real no teatro», realizada no Memorial da América Latina (São Paulo), a dez de novembro de dois mil e dez, Josette Féral serve-se da noção de «acontecimento cénico» para desenvolver algumas consequências políticas de uma estética da presença. Féral trata aqui de uma situação particular, do caso radical de rugosidade para o espectador, da produção de presença

por meio do uso de violência extrema ou do seu registo no contexto do discurso artístico. Se o acontecimento cénico é o advento no palco de algo que tira o espectador da situação especular para o mergulhar na performatividade da ação, interrompendo a recepção convencional da representação, despoletando uma sensação de adesão e implicação na ação da parte do espectador, quanto suspende este recurso a distância crítica? A estudiosa pergunta-se se a inserção de elementos de violência extrema, por vezes de natureza documental, no âmbito de trabalhos artísticos, não pode constituir uma espécie de ultrapassagem dos problemas morais e éticos que o testemunho coloca: poderão os gestos artísticos que recorrem a estes mecanismos de produção de presença promover uma atitude estetizante da violência, análoga àquela promovida pela espetacularização que os meios de comunicação de massa levam a cabo em situações como o onze de setembro? Uma estética da presença a todo o custo.

2.3 | ESTRANHAS PRESENÇAS

Teatro da presença, esta é a cena de uma discussão política da arte, ainda o problema do político no teatro. Um passo a trás, acompanhemos o filósofo contemporâneo Jacques Rancière na sua reflexão sobre arte e seu funcionamento na esfera da cultura ocidental, vejamos. Entra Rancière e diz que tudo acontece num regime, um tipo de escoamento que estabelece o que vem ao de cima, de que modo flutua, qual a forma e o material que melhor se destaca do caudal da vida, ele fala em regimes das artes: "um tipo específico de ligação entre os modos de produção das obras ou das práticas, formas de visibilidade dessas práticas e modos de concei-

tuação destas ou daquelas." (RANCIERE 2005: 27-28). Constelação de fatores, signo do que o momento considera arte, fundamento de uma leitura da tradição ocidental, que aquilo que é arte depende, como tudo, do tempo: para Rancière, três grandes regimes de identificação do que tem sido chamado arte: o ético sob governo das ideias de Platão, o poético sob regulação do pensamento de Aristóteles, e o estético, no qual nos encontramos no presente, talvez desde os idos do século XVIII. Um sumário: no regime ético apenas existem artes, pelo que a arte não se individualiza enquanto tal; apenas se distinguem, aqui, as artes que são verdadeiras, pois que imitam modelos ideais, as artes que são boas, porquanto oferecem uma certa educação: no regime poético, também chamado representativo, existe um princípio, a mimesis, que individualiza as artes dos outros fazeres; o princípio mimético é que define a técnica adequada e permite a existência de normas de inclusão das artes em disciplinas, de divisão em géneros, etc. (RANCIERE 2005: 28-31):

"No regime estético das artes, as coisas da arte são identificadas por pertencerem a um regime específico do sensível. Esse sensível, subtraído a suas conexões ordinárias, é habitado por uma potência heterogênea, a potência de um pensamento que se tornou ele próprio estranho a si mesmo: produto idêntico ao não-produto, saber transformado em não-saber, logos idêntico a um pathos, intenção do inintencional, etc. Essa ideia de um sensível tornado estranho a si mesmo, sede de um pensamento que se tornou ele próprio estranho a si mesmo, é o núcleo invariável das identificações da arte que configuram originalmente o pensamento estético: a descoberta por Vico do «verdadeiro Homero» como poeta apesar de si mesmo, o «gênio» kantiano que ignora a lei que produz, o «estado estético» de Schiller, feito da dupla suspensão da atividade do entendimento e da passividade do sensível, a definição

*dada por Schelling da arte como identidade de um processo consciente e de um processo inconsciente etc. Ela percorre igualmente as auto-definições das artes próprias à idade moderna: idéia proustiana do livro inteiramente calculado e absolutamente subtraído à vontade; ideia mallarmeana do poema do espectador-poeta, escrito «sem aparelho de escriba» pelos passos da dançarina iletrada; prática surrealista da obra expressando o inconsciente do artista com ilustrações fora de moda dos catálogos ou folhetins do século precedente; ideia bressoniana do cinema como pensamento do cineasta extraído dos corpos dos «modelos» que, repetindo sem pensar as palavras e gestos que dita para eles, manifestam, sem o seu conhecimento ou o deles, a verdade que lhes é própria etc." (*RANCIERE *2005: 33)*

Três regimes das artes, agora o estético, estranhamento da presença. Diz Rancière, a transformação do regime poético no estético conduziu a uma afirmação da singularidade das artes que, ao mesmo tempo, destrói os critérios dessa singularidade; esta transformação sustenta a autonomia da arte e, simultaneamente, a identidade de suas formas com as formas pelas quais a vida se forma (RANCIERE 2005: 34); transformação para um regime atravessado por uma "contradição constitutiva" que faz da arte "uma forma autónoma da vida" (RANCIERE 2005: 37). Trânsito, a passagem para o regime estético implicou uma perda da posição de destaque do teatro palavra ação vivas sobre a imagem pintada, a palavra escrita, os artesanatos; conduziu a que "o paradigma da superfície dos signos" se opusesse ou confundisse com "o paradigma teatral da presença" (RANCIERE 2005: 24): regime de problematização da duplicidade mimética e de exploração da imanência do pensamento na matéria sensível (RANCIERE 2005: 66). É consistente o discurso de Rancière com o que diz Lehmann sobre o teatro pósdramático e sua exposição dos meios, com o que diz Féral sobre o teatro performativo e seu

jogo entre teatralidade e performatividade: cena questionando-se a si mesma, torcida, menos a representação com signos vivos que a apresentação da vida dos signos: estranha presença em cena. Assim, temos a autobiografia do coreografo ficcionalizada num alter-ego feminino, exposição dos corpos humanos lado a lado com objetos etnográficos, intimidades apresentadas publicamente, microfones separando as vozes dos corpos, assistentes de cena atravessando o palco, frases que não compõem mais diálogos mas monólogos justapostos, movimentos suspensos em imagens; também a presença difratada na telas digitais, em *HouseLights*, do Wooster Group, as estátuas vivas de *Money*, pelo Attis Theatre, a matéria inumana do corpo do bailarino em *Self Unfineshed*, de Xavier LeRoy, os guerreiros da poesia em *Ilíada - Canto XXIII*, dirigido por Anatoli Vassiliev, o documentário pessoal de Tim Etchells, em *Instructions for Forgetting*, entre inúmeros outros exemplos possíveis, a vocação teatral da presença está sob investigação, a cena expondo-se lugar de composição, toda uma estranha presença nos palcos.

Estamos, não há como evitá-lo, perante uma discussão com implicações políticas, a presença ainda um fulcro desta querela. Jacques Rancière define a estética, antes de mais, como um sistema de formas que determina o que se dá a sentir (RANCIERE 2005: 16); e, a partir desta noção de base, ele pensa as práticas artísticas enquanto maneiras de fazer cuja particularidade passa por intervirem na distribuição geral das maneiras de fazer, por intervirem nas relações destas maneiras de fazer com maneiras de ser e com formas de visibilidade (RANCIERE 2005: 17). A relação entre estética e política passa, então, pelo fato desta última implicar um modo de partilha do sensível, isto é, uma economia de espaços, de tempos

e de tipos de atividade que determina como um comum se presta à participação, e como uns e outros tomam parte nessa partilha (RANCIERE 2005: 15). Em *O espectador emancipado* (2010), Rancière desenvolve uma reflexão sobre os modos como o teatro se articula hoje com as mais diversas práticas artísticas e de como pode a sua intervenção política ser pensada. No centro deste debate, o paradoxo do espectador, assente na noção, enraizada pelo menos desde o romantismo, de que o teatro está singularmente associado à ideia de comunidade viva como "presença a si" (RANCIERE 2010: 13); este paradoxo do espectador nos discursos correntes sobre teatro é de que o teatro não existe sem ele e, ao mesmo tempo, ser um espectador é um mal, pois olhar é o contrário de conhecer, é o contrário de atuar (RANCIERE 2010: 10); a abolição do espetáculo, assim, tantas vezes desejada pelos movimentos reformadores do teatro afigura-se como o meio para restaurar essa referida assembleia ou cerimónia comuns (RANCIERE 2010: 13-14). Rancière avança questionando a pressuposta essência comunitária do teatro: "(...) en un teatro, ante una performance, como en un museo, una escuela o una calle, jamás hay otra cosa que individuos que trazan su proprio camino en la selva de las cosas, de los actos y de los signos que se les enfrentan y que los rodean" (RANCIERE 2010: 23). Para ele, são antes indivíduos e ainda bem, são individuos os espectadores e não há nada de inativo nesse olhar, posto que ele:

"Observa, selecciona, compara, interpreta. Liga aquello que ve a otras cosas que ha visto en otros escenarios, en otros lugares. Compone su proprio poema con los elementos del poema que tiene delante. Participa en la performance rehaciéndola a su manera, sustrayéndose por ejemplo a la energía vital que se supone que ésta ha de transmitir, para hacer de ella una pura imagen y asociar esa pura imagen a una historia que ha

leído o soñado, vivido o inventado." (RANCIERE 2010: 20)

São oposições que talvez seja importante questionar, elas não são quaisquer dados lógicos evidentes, olhar oposto a saber, aparência contrário de realidade, atividade contraposta à passividade, talvez estas oposições impliquem os próprios termos que visam abolir. O problema da presença dos espectadores na sala com os atores, co-presença, então, não esgota a situação teatral, o encontro é um terceiro termo, um terceiro espaço e tempo, no encontro também a atuação do espectador que trabalha o espetáculo. Menos que um obstáculo, o espetáculo é a mesa à qual se sentam, frente a frente, afastados e, simultaneamente, juntos por ela mesma, os dois comensais do teatro: é esta mesa, onde cada um coloca os seus desejos, ela mesma outra coisa que os comensais, objeto terceiro de equilibrio instável, que descarta qualquer transmissão do idêntico e se abre às fruições múltiplas (RANCIERE 2010: 21). Não, então, a pura presença de pessoas ou energias humanas religando o círculo comunitário ou a assembleia, mais uma estranha presença, cujo sentido e significado carece de decifração e de transposição para o dialeto singular de cada elemento na plateia; espetáculo, uma estranha presença: um argumento a favor do movimento entre adesão e distância, referido por Féral, uma crítica possível à estética do pavor, mencionada por Lehmann: o que fica depois da surpresa e do espanto?

Tempo ainda para sublinhar o problema político das artes, ele está mesmo em querer determinar os efeitos da arte para além da sua indeterminação, para além das imprevisiveis associações e dissociações levadas a cabo pelos individuos. Num regime artístico

mais e mais marcado por intercâmbios de competências, lugares e poderes: teatro sem palavras e dança falada, instalações e ações entre as obras visuais, poesia cantada, entre outras modalidades: esta aproximação entre as artes que se observa na cena contemporânea, por vezes ecoa a ideia de obra de arte total, outras vezes é louvada sob o signo do hibridismo inevitável dos nossos tempos, duas interpretações que parece apenas enfatizam os efeitos das performances, sem questionar os seus princípios. Talvez seja necessário, pelo menos acredita Rancière, entender antes o teatro dos nossos tempos como uma cena da igualdade, o teatro não mais que as outras artes se mostrando capaz de intervir na vida em comum: "Frente al hiper-teatro que quiere transformar a representatión en presencia y la pasividad en actividad, ella propone, a la inversa, revocar el privilegio de vitalidad y de potencia comunitaria concedido a la escena teatral para ponerla en pie de igualdad con la narración de una historia, la lectura de un libro o la mirada posada en una imagen." (RANCIERE 2010: 27) Talvez não seja o teatro, afinal, mais que o lugar de "palavras, palavras, palavras", talvez o lugar de corpos em movimento, tantas possibilidades há ainda, não tanto o lugar de puras presenças, energéticas ou lógicas, antes talvez o lugar de individuos atores e de individuos espectadores investidos num jogo de enunciação e decifração desse objeto singular e efémero que se constrói em conjunto no momento do encontro: espetáculo jogado e de efeitos imprevisiveis, da sua estranha presença depende, talvez, a possibilidade de um horizonte político para o teatro, pois "una comunidad emancipada es una comunidad de narradores y de traductores" (RANCIERE 2010: 28). Menos, então, que uma intensificação do que é, via a performatividade do acontecimento

cénico, visando a surpresa e adesão afetiva dos espetadores, talvez o horizonte político do teatro se possa achar na abertura de uma arena na qual os próprios espectadores possam continuar a representação.

2.4 | INSTRUCTIONS FOR FORGETTING

"I ask my friends to send stories and videotapes. For the stories I ask for things that are true. The topics can be anything. I ask for short reports on things that have happened in the world. For the tapes I say: Don't make me anything special - send what you have." Início e refrão da apresentação, ficamos a saber, é o protocolo de trabalho, a estratégia do processo, uma indicação da origem dos materiais. Vídeos caseiros e pequenas histórias, incertamente localizadas entre a ficção e a realidade, com diferentes pesos na boca, desenrolam-se, ora tecendo, ora sugerindo reflexões sobre as imagens, sobre memória, sobre como é diversa a experiência do mundo. Na cena: uma mesa, atrás está sentado o ator, ele é também o encenador, é também o dramaturgista, na verdade ele é mais ele mesmo que um ator, lê, fala-nos, quase nada faz toda a hora e meia, comove-se um pouco; outra mesa, atrás, também sentado, o operador de vídeo, assistente em cena, técnico ator sem técnica de atuação aparente; três monitores de televisão, julgo que são três, alguns cabos espalhados pelo chão e pequenos montes de cassetes de video. Atitude quotidiana geral, não fora a cuidada economia do gesto, a calculada litania das narrações que se enleiam, não nos é proposta qualquer personagem ou outro espaço que este teatro, falam-nos nos olhos. O grande plano sequência deste espetáculo termina com uma edição em paralelo de cangurus a lutar, pessoas

na rua a fazer audições para um musical, o reflexo do sol nas águas de um rio. Revejo tudo isto pelo enquadramento fechado sobre o protagonista e a mesa onde está uma garrafa de vodka bom, estou em casa frente ao écran de televisão, o comando do leitor de dvd's na mão, stop. São Paulo, Novembro de 2010.

O teatro de Tim Etchells, é ele quem o diz, "is often concerned with liveness and presence, with the unfolding of events in time and place", em cada trabalho, continua, "something happens - there is an encounter, a process, the unfolding of an event and its implications and an exploration of the dynamic relationship between the work and the viewer" (ETCHELLS s/d). Presença produzida na cena, então, no movimento entre, no jogo de máscaras que ocultam e revelam, no bascular de uma tensão, quando algo que se transforma: *Showtime* (1996), quando a atriz Cathy Naden, até então dentro de uma fantasia de cachorro, latindo, errática pelo palco dentro do palco, quando ela, suando e um pouco sem respiração, pela primeira vez depois de cinquenta minutos de espetáculo, mostra o seu rosto e fala num registo intimista sobre como ela se suicidaria se alguma vez o fizesse: "Cathy is very here, and very now, very here and now, in the ruins of the Dog game she's very present." (ETCHELLS 2008: 57): presença quando a máscara que já havíamos esquecido, se revela, puro meio que se mostra, máscara que faz ver e que oculta, não sabemos, é o Cão, é a Atriz que nos fala. É pertinente perguntar qual a relação do ator com aquilo que faz, como perguntam os atores entre si, em *A Decade of Forced Entertainment* (1994): Richard Lowdon interroga: "Why work in more or less the only field which still insists on presence? For artists interested in the 'the contemporary', this area of live performance seems like

a bit of a backwater. Do you have anything against mass reproduction? Do you work from some quaint notion about immediacy and real presence?" Terry O'Conner responde: "I don't know." (ETCHELLS 2008: 44) Ambiguidade porque há tanto uma exploração das emoções reais dos atores quanto uma implicação destes no ato de fingimento (ETCHELLS 2008: 53), capacidade de jogo às portas da morte que revela que os homens não se restringem a fatos ou à biologia (ETCHELLS 2008: 50): diz a atriz Claire Marshall, "going through a series of emotional states" (FORCED ENTERTAINMENT 1999): indeterminação emocional que os atores constroem, evolução entre expressão individual, comunicação entre si e os espetadores, representação de figuras: algures entre o jogo de distanciamento brechtiano e o exercício de transformação pessoal e comunitário realizado pelo xamã (ETCHELLS 1999: 119). A presença em cena joga-se entre os destroços da representação, pois não é o teatro "(...) just an endless rearticulation of this proxemics – the play between hereness and thereness – the play between presence and absence?" (ETCHELLS 2008: 79) Mais ainda quando se trata de entretenimento forçado, a presença do público na sala não pode ser incólume e sem custos.

A discussão vai para além dos minutos da apresentação, mesmo quando são algumas horas, a presença do ator não é um comparecer para cumprir a função, ele está lá antes, demora mais tempo a sair, fica sempre um pouco do ator no teatro. Processo e colaboração são centrais na prática dos Forced Entertainment, no trabalho de Tim Etchells, *Instructions for Forgetting* um trabalho realizado entre vários, Franko B, Mathew Goulish, parceiros presentes à distância, entre outros: na atuação, composta pelos atores colabo-

rando entre si e com o diretor, na ética da vida da companhia, seu posicionamento no contexto cultural. Processos cíclicos, iterativos: geração e desenvolvimento de material, análise e interpelação das cenas, seleção e edição: "It spirals. It overlays." (ETCHELLS 2008: 118). Projetos de escrita cénica que implicam os atores desde o momento da eleição dos materiais de partida até à composição da montagem, passando pela apreciação das hipóteses, das cenas encontradas. Mas os próprios processos de criação estão sob investigação, não são dados conhecidos, há uma necessidade se colocar em problemas (ETCHELLS 1999: 52), pois o sentido é descobrir o sentido no processo mesmo de construção (ETCHELLS 1999: 53): emergência. Trata-se de uma estética que materializa uma ética, um compromisso com a cultura contemporânea, urbana: rever as fitas do século XX: fazer um espetáculo para alguém que cresceu numa casa com a televisão sempre ligada, um espetáculo que tenha as coisas da cidade onde mora (FORCED ENTERTAINMENT 1999). Colagem de olhares, de criatividades diversas, esgar inquisitivo sobre o quotidiano dos elementos da companhia (ETCHELLS 1999: 61), teatro pensado como criação de enquadramentos artísticos para a vida (ETCHELLS 1999: 55). A presença do ator que atua é a do artesão que escreve a cena é a do companheiro de viagem num mundo que é como quem diz um tempo de atividade.

2.5 | A ILÍADA - CANTO XXIII

À saída do teatro S. João, depois da apresentação um amigo perguntava-se: "Será que este trabalho me deixa sem ter como falar dele?" Tratava-se da narrativa dos funerais de Pátroclo e outras vítimas de Troia que Aquiles celebra, dos jogos realizados imor-

talizados por Homero; mas este episódio não é na cena cantado ou recitado, ele é posto em ação: um coro entra e sai de cena, dançando canta, rio imenso abrindo e fechando os quadros como páginas se desfolham, num espaço amplo branco vertical, despido não fora uma ponte em madeira que desce à esquerda. Onde está o teatro? Nessa ponte que é o nosso ancoradouro, sentada durante as quatro horas imóvel à exceção de um esgar que abre certo instante, está uma velha atriz; a seu lado virá um cantor da Sibéria lembrar-nos a astúcia do corredor de cavalos, na curva apertada. No centro da arena de jogos, os atores, se forem atores, executam complexas sequências marciais ao mesmo tempo que enunciam o texto de uma forma violenta e percurtida mas algo humano ou vital sustenta esta movimentação anónima de quimonos, de espadas e de chicotes, a cujos pés tombam centenas de bonecos de criança. Porto, Novembro de 2004.

Anatoli Vassiliev resume o percurso: "A chaque étape de ma biographie artistique, en changent de style, j'ai toujours étudié l'art de la présence authentique. Et mon art s'est plus éloigné de l'illusion de la vie. Certes, c'est là que j'ai commence, mais j'ai dit adieu aux illusions scéniques. En recherchant un acteur authentique, naturel, vivant, je restais fidèle à l'école russe" (VASSILIEV 1999: 163). Presença do ator construída, jogada no fluir da composição, investimento na sustentação do «fluxo continuo» da vida, o «fluxo da vida» (POLIAKOV 2006: 93): ator autêntico, natural cénico, termos no centro da poética de Vassiliev, é ele quem o diz, herdados do vocabulário do teatro psicológico soviético, reapropriados para a prática e a teoria das estruturas lúdicas: aqui o ator cria no plano de fundo, escreve o seu «monólogo interior» (KNEBEL 1991: 62-

65); nas palavras da atriz Valerie Dreville, a atriz coloca-se perante o imperativo ético de, a cada momento, "réinventer absolument, comme si c'était moi qui, dans l'instant, en respectant exactement le programme préétabli, imaginais les postures, les gestes, les intonations..." (DREVILLE; GOTTI 2006: 52): no *Canto XXIII*, foi o que eu experimentei, há atores artesãos pessoas dentro dos fatos brancos, a lançar os versos heróicos está um guerreiro da poesia animado, as formas estão habitadas. É que há sempre pelo menos dois elementos presentes na composição, um dos quais permanece escondido, como que ausente, dissimulado: e há contraponto, paralelismo, divergência, há polifonia na composição do ator, há improviso físico, uma canção, um número de cena, um truque, uma armadilha (POLIAKOV 2006: 133-134). No teatro de Vassiliev, é ele quem o diz, a presença do ator está no centro: "L'authenticité de l'existence de l'homme sur scène, c'est la syllabe de l'art théâtral, son atome, sa particule indivisible. Ensuite, on peut à partir de ces syllabes constituues tout les mots que l'on veut. Mais tout commence réellement par là. » (VASSILIEV *apud* POLIAKOV 2006: 131).

Presença produzida, a cena é apenas um momento do processo, há análise e síntese, o estúdio é um laboratório, experimenta-se, ensaia-se para abrir a porta para que o anjo passe: os estudos testam articulações entre a sucessão determinada pelo texto e aquela determinada pela natureza criadora do ator, ouro do teatro, presença cénica (POLIAKOV 2006: 101): o ator joga com as suas palavras, as suas imagens, os seus impulsos, lança-se na ação, improvisa para iluminar o texto, pois "Il est trés rare que l'acteur soit naturel lorsqu'il dit un texte litteraire": presença dos atores e do diretor na presença do texto: "Un groupe d'acteurs se réunit

pour étudier une pièce. Ils choisissent une scène, ils la lisent, l'analysent. (...) Pendant l'analyse, l'équipe définit les points par lesquels l'acteur doit passer au cours de l'étude. (...) Les acteurs vont sur le plateau et, dans une improvisation totalment libre, en suivant l'étude, réalisent ce qu'ils viennent d'établir ensemble." (VASSILIEV 2000: 345-346). Trabalho conjunto, o estudo permite o acordo dos colaboradores sobre o desenvolvimento do percurso sugerido pelo texto e descoberto na sua leitura, análise pela ação, experimentação, discussão, no palco e pelo palco; e o processo não cessa necessariamente depois da estreia (DREVILLE; GOTTI 2006: 52). Além disso, o estudo cénico é um processo de descoberta, de trabalho pessoal do ator, diz Vassiliev num ensaio (VASSILIEV *apud* POLIAKOV 2006: 99): trabalha a vida mesmo: entende a atriz Valérie Dréville, o trabalho no teatro com Vassiliev está ligado à ideia de transformação: "L'art de l'acteur est lié à la transformation. (...) Or cette transformation implique que l'on se transforme soi-même et que, par-delà, on participe à la grande transformation humaine" (DREVILLE; GOTTI 2006: 51) : o que brilha neste teatro, diz Dréville, são os atores que "n'ont pas seulement acquis la maîtrise de tout ce qui fait leur instrument, mais qui font oeuvre d'eux-mêmes" (DREVILLE 2006: 9). Antes e depois do espetáculo, o processo; além e durante o processo, a presença do ator no mundo.

2.6 | SINGULARIDADE DE UMA AUSÊNCIA

Atores poetas, compositores da cena, artesãos do gesto, da palavra, jogadores e investigadores de teatro, é um estranho ator que ocupa os palcos contemporâneos, máscara animada, corpo morto, pode ser um artista. *Instructions* e *Canto XXIII* são objetos muito

diversos, Tim Etchells e Anatoli Vassiliev artistas muito distintos, apesar de partilharem o problema da presença do ator fazedor de teatro agente de cultura, de contribuirem para pensar esta estranha presença. Para Vassiliev, o nosso tempo "C'est tellement abject qu'il vaut mieux n'en rien savoir..." (VASSILIEV, 1999: 99), ele prefere estar junto da tradição artística e filosófica, na companhia de Poushkin e Molière, de Pirandello e Heiner Müller, Homero, Platão, trabalhar a literatura como material de cena, fazê-la estalar no aqui e agora do palco, tê-la vibrante no corpo do ator, animada. Na rua Sretenka, em Moscovo, o teatro é escola e estúdio, há muita luz branca, verticais de catedral, Vassiliev diz que seus colaboradores são companheiros de batalha, parceiros nos valores espirituais, contudo, há hierarquias e papéis bem definidos, a soberania do diretor no teatro de atores: há o importante período de estudos, conjunto, mas o sentido do trabalho é estabelecido pelo encenador, é ele quem define a ideia que o espetáculo faz concreta: o ator tende para o anonimato na corporização dos conceitos, uma relação teatral com a palavra, mesmo dentro do jogo que o liberta, no ironismo: o ator é organicidade [v]. Na rua Union, em Sheffield, Etchells prefere o quotidiano, a cidade, a televisão, articula-se com práticas das artes visuais e performativas contemporâneas: a catedral, aqui, está em frente ao shopping, há mais bares na vizinhança, há hoteis de madrugada onde estão os elementos da companhia, a dramaturgia e a escrita de cena são digestões participadas de comida rápida e baixa cultura produzindo múltiplas visões do mundo. Neste teatro, o processo de criação questiona o fazer teatral, há sempre múltiplos pontos de partida e quase nunca um texto dramático existe de início, este vai-se fazendo presente

pela própria produção, ele é um texto da cena antes de ser literatura. A presença do ator no palco, também, chega a convencer-nos do seu amadorismo, parecem atores do grupo da escola, por vezes, simples, na incerteza frágil da autenticidade fingida, da revelação mascarada, banal [vi].

Tentemos o monstro: *A Ilíada – Canto XIII* (1996-2004), criação coletiva dirigida por Anatoli Vassiliev (Russia, 1942 -), *Instructions for Forgetting* (2001), concebido e interpretado por Tim Etchells (Reino Unido, 1962 -), dois espetáculos que não podem ser pensados procurando o conflito, o diálogo, a personagem, a entrada ou o centro da cena. Há narrativas ou, talvez, o que resta delas, canto extraído do antigo épico transposto para verso russo, miríade de estórias verídicas, parece, mas trabalhadas no palco como um material: ação de levar à cena histórias, em nome próprio, aos espectadores presentes. Protagonismo dos artesãos perante o público, também exposição do processo de criação que, aliás, não parece poder separar-se do produto, o objeto em curso no momento que se partilha. *Canto XXIII* é resultado de dez anos de trabalho, possibilidade entre diferentes estudos, espetáculo em revisão, linguagem de exercícios e experimentos, espetáculo ensaio, material de pesquisa e formação na Escola de Arte Dramática, fundada em 1987 por Anatoli Vassiliev, os seus alunos assinam a coautoria. *Instructions* é procedimento encenado, título e texto atestam-no, edição em tempo real, pós-produção ao vivo e em direto, fita passada presente, avanço e retrocesso; são memórias de múltiplas pessoas na voz de uma, imagens aprisionadas em bandas magnéticas libertadas uma e outra vez. É que estes objetos-processo, estas máquinas de conexão e ruptura, são dispositivos abertura e buraco: vazios onde

se jogam vidas no palco: as palavras acutilantes dos amigos, gestos que no peito nos cavam testemunhas, teatro aberto ao mundo, às cidades que, sentados lado a lado habitamos aquém das tábuas, que pressentimos atrás das cortinas, quando o pano cai, quando se apagam as luzes. Anatoli Vassiliev e seus companheiros de armas, Tim Etchells e seu assistente devolvem-nos o olhar inquieto com que perscrutam as culturas que navegamos, esta guerra contínua da qual todos somos vítimas colaterais, eles não digerem bem este tempo, têm fome, não podem com as digestões apressadas por toda a parte, partilham o seu quinhão de fome conosco. Não um drama de noventa minutos em que o heroi chega no fim para salvar a mocinha, não um episódio de cenas alternadas todas com gosto a pipocas e refrigerante, o nosso lugar de espectador é um pouco desconfortável, afinal, é tempo de pensar porque saímos de casa para ir aos teatros, que lugar é esse onde se sentam uns no escuro para ver outros fazer coisas, afinal, o que fazemos no palco entre pantomimas e esgares e a troco de quê. *Canto XXIII* e *Instructions* são jogos, estrutura lúdica, *play on*, as regras mesmo inventadas, corpo a corpo com a cena, dança de presenças, o teatro pintado de branco e ao alto, o teatro dentro dos televisores à noite na cidade, estes espetáculos começaram antes de se abrir a porta, estes continuam quando saímos e vamos para casa ou nos encontramos no bar com os amigos, são existências jogadas em palco. A história se inscreve nos corpos e nas palavras, estamos cheios de presenças ausentes, estes dois artistas sabem-no: consciência de que o passado não é o que desaparece mas o que está inscrito e afirma a sua ausência no presente; uma consciência assumida como caminho para nos libertar e abrir terreno para jogos com

esse destino: espetáculos tempo.

Para pensar um ator mais e mais voz e corpo próprios, agente do pensamento elaborado e desdobrado de si mesmo, é pertinente tomar a noção de autoria, tal como a elabora Giorgio Agamben: gesto de alguém que se joga num corpo a corpo com os dispositivos com que se depara (AGAMBEN 2007: 63) [vii]. Sem desenvolver a fundo a questão, consideremos que o termo «dispositivo» nomeia, em Agamben, "aquilo em que e por meio do qual se realiza uma pura atividade de governo sem nenhum fundamento no ser" (AGAMBEN 2009: 38), "qualquer coisa que tenha de algum modo a capacidade de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar e assegurar os gestos dos seres viventes (AGAMBEN 2009: 40). A linguagem e a linguagem teatral mais ainda, texto dramático, cena do diretor, espetáculo do produtor, teoria do crítico, portanto, podem ser pensados nestes termos, máquinas de captura da potência vivente do ator. A presença libertada do ator, então, implica uma espécie de contradispositivo, a profanação (AGAMBEN 2009: 45; AGAMBEN 2007: 65-81), ou seja, a restituição ao uso comum e à propriedade do artesão do que sagrado era, texto, cena, espetáculo, crítica. Teríamos assim uma ideia de presença do ator como gesto, movimento que acontece e não se deixa apreender, torção das regras até ao ponto da sua reinvenção, investimento pessoal na economia da cultura, repetida inauguração do olhar para a rede de discursos e práticas no qual a sua atividade artística se insere. Acompanhando Agamben, há uma componente de infâmia neste gesto, algo que escapa e se furta ao registo que é ao mesmo tempo a sua condição, a presença singular de uma ausência: além de compositor inventado no próprio ato de compor a sua atuação no

palco, ator que deixa o texto falar por si, atravessado pela cena, investindo no teatro, sendo pensado pela sua história: abrir-se e lançar-se no corpo-a-corpo, permanecer no umbral. Quanto tempo esta dança, esta implicação do bloco de carne vibrátil? Para o ator, há os instantes da cena, com os espetadores e os companheiros, com a linguagem encarnada dos gestos, das palavras, dos afetos; mas também o tempo da composição, com os materiais, os companheiros, o diretor e os colaboradores do processo de produção, os horários de trabalho e de ócio, depois do cansaço, antes de acordar completamente, o intervalo; e esse corpo a corpo com os produtores, o negócio, contratos, percentagens e direitos, tudo isso conta muito no fim do mês, no acerto de contas; e essoutro com os críticos e teóricos, afinal, detentores dos termos e dos conceitos, da linguagem com que se fala do trabalho, com que este se inscreve nas histórias, nas compreensões de todos os tipos: presença dilatada no tempo, corpo presente do ator na atividade. De outro modo, ele será vítima destes diversos dispositivos de captura, a sua presença capitalizada como qualquer outro bem de consumo se não for essa dimensão de resistência e ausência necessária: ventríloquo, autómato, cara, objeto. É a presença do ator como autor ainda um desejo necessário.

NOTAS

1 Veja-se, por exemplo, a seguinte passagem sobre Robert Wilson: "Entre os anos 1970 e 90, poucos artistas teatrais terão modificado tanto o campo de recursos do teatro e influenciado tanto as possibilidades de pensá-lo quanto Robert Wilson. (...) A influência subjacente ou patente de sua estética se infiltrou aos poucos em toda a parte, e pode-se dizer que o teatro do final do século talvez deva mais a ele que a qualquer outro realizador teatral." (LEHMANN 2007: 128-129) O peso destes dois criadores teatrais na argumentação de Lehmann, além de reconhecida por Sérgio de Carvalho na sua Apresentação da obra em questão, pode ser atestada facilmente pela leitura do Index da tradução portuguesa do Brasil: são eles os dois nomes mais frequentes no texto.

11 Hans-Thies Lehmann aproxima-se nestes termos de uma estética do sublime, tal como proposta por Jean-François Lyotard, segundo a qual é o terror da falência da consciência em apreender a experiência que está no cerne do momento estético (LYOTARD 1997: 95-111). Lehmann, com efeito, utiliza a expressão «teatro energético» logo no início do livro que tenho vindo a citar, numa assumida alusão ao texto «Le dent, la paume» (1973), de Lyotard. Neste texto, o filósofo francês contrapõe os tratados de teatro de Zeami às intenções de Bertold Brecht e de Antonin Artaud, afirmando que a tensão existente no primeiro entre um desaparecimento do ator enquanto presença e a sua afirmação enquanto "espaço de fluxos" e "de deslocamentos", pode ser considerada como uma via para ultrapassar o niilismo inerente a toda a representação que ainda subsiste nos dois segundos. Para Lyotard, "Sous le nom de fleur, est recherché l'intensifiation énergétique du dispositif théâtrale" (LYOTARD 1973: 98), a qual pode orientar uma eliminação das relações sígnicas e do correlativo vazio, assim eliminando também "la domination du dramaturge+metteur en scène +chorégraphe+décorateur sur les prétendus signes, et aussi sur les prétendus spectateurs" (LYOTARD 1973: 103). A conclusão do argumento de Lyotard é que este movimento em direção a um teatro energético tende a uma corrupção do limite entre «teatro» e «exterior», e a trabalhar uma intensificação daquilo que é (LYOTARD 1973: 104), por esta via realizando um trabalho político tanto no plano da percepção, quanto na constituição de novos objetos estéticos. Em primeiro lugar, cumpre questionar se a ficção não poderá ser uma das coisas que existem, sem intenção; de uma resposta necessariamente afirmativa a esta questão se poderão tirar

elações talvez inesperadas da posição de Lyotard. Em segundo lugar, é pertinente averiguar quais os termos da dinâmica perceptiva implicada na fruição de um tal teatro energético: desvalido de qualquer elemento sígnico e assujeitado ao atravessamento por fluxos libidinais, como se constitui o agente e qual a natureza da sua ação? Será que não estamos perante uma espécie retorcida de platonismo que substitui a sentença que nos limita às boas formas por aqueloutra que nos restringe ao bom do sem forma? De forma mais concreta, é possível aproximar o discurso da publicidade justamente de uma modalidade da retórica energética proposta por Lyotard, onde nenhum conteúdo significante realmente subsiste mas apenas um diferencial energético de apelo libidinal.

III Este interessante artigo de Josette Féral aparece, em outra versão que exclui uma comparação entre as práticas teatrais norte americanas e francesas, na revista Sala Preta n. 8, com o título «Por uma poética da performatividade : o teatro performativo». Os principais argumentos aqui apresentados foram desenvolvidos durante o curso «Teoria e Prática : além das fronteiras», que Féral ofereceu no CAC / USP, em 2009.

IV Sobre a concepção do ator no teatro performativo de Josette Féral é muito relevante considerar o artigo «Performance et théâtralité: le sujet démystifié» (1985). Ainda que neste texto não apareça ainda a noção de teatro performativo, a aproximação entre os dois géneros configura-se já como horizonte. Além disso, a discussão que Féral aí empreende sobre o performer indicía um importante conjunto de elementos que são posteriormente desenvolvidos no âmbito do teatro contemporâneo: produtor de deslocamentos, questionador da subjetividade e da identidade fixada, promotor de implicação crítica, desertor da personagem, da narrativa, do ponto de vista único. Um pequeno inventário dos predicados atribuídos ao performer pode ser inspirador e seguramente estabelecerá com melhor clareza os contornos que esta personagem assume na agonística da autora: recusa da ilusão e da repressão do corpo em favor da exposição de um corpo parcelar e fragmentado; tendência para a dissolução do sujeito na morte do corpo como unidade, para fazer reviver o corpo em suas partes, cada uma assumindo o caráter de totalidade; exploração da especificidade do espaço e do tempo, geralmente lento, marcado pela repetição; ausência de sentido e produção de sentido, na medida do trabalho com as articulações nas quais emerge o sujeito, questionado enquanto algo

constituído e enquanto realidade social; negação da representação, de uma personagem ou de si mesmo, em favor de uma posição de produção e de deslocamento, lugar de passagem de fluxos energéticos; não implicação no desempenho e sustentação de um direito de olhar; apresentação de si mesmo em cena como sujeito desejante e performante mas anónimo; catalização e assumpção de um lugar que permite aparecer o que tem que aparecer.

v Anatoli Vassiliev afirma-se um reconstrutor do sistema de Constantin Stanislavski e diz ter escolhido Jerzy Grotowski como pai espiritual, este último também assumido continuador das investigações do fundador do Teatro de Arte de Moscovo. Assim sendo, não é surpreendente encontrar elementos similares na obra e pensamento dos três artistas, em particular, no que refere ao entendimento partilhado de uma certa noção da presença em cena do ator. Vejamos, a título de exemplo, a seguinte passagem do texto do diretor polaco «Dalla compagnia teatrale a L'arte come veicolo»: "Il punto non è rinunciare a una parte della nostra natura; tuto deve tenere il suo posto naturale: il corpo, il cuore, la testa, qualcosa che sta 'sotto i nostri piedi', e qualcosa che sta 'sopra la testa'. Tutto come una linea verticale, e questa verticalità deve essere tesa fra l'organicità e the awareness. Awareness, vuol dire la coscienza che non è legata al linguaggio (alla macchina per pensare), ma alla Presenza" (GROTOWSKI 1993: 132). Este tipo de atuação e de relação do ator com as tarefas que a compõem pode ser pensada em termos de «atuação complexa» [complex acting], como sugere Michael Kirby, referindo-se diretamente a Grotowski (KIRBY 2002: 40-52). A descrição que Vassiliev faz do conceito central da sua teoria de atuação «ação cénica transversal» confirma a aplicabilidade da noção de Kirby: "On appelle étude une lecture du texte qui s'effectue en terme de pratique théâtrale, qui utilise en tant qu'instrument principal l'action scénique transversale. J'ai ajouté l'adjectif scénique parce que je voudrais que l'on tienne compte de la globalité que j'attribue au terme «action transversale». Il s'agit d'une action qui comporte trois aspects (action physique, action psychique et action verbale) et qui, en même temps, se réalise toujours et simultanément sur deux niveaux : extérieur et intérieur, ou bien en surface et en profondeur." (VASSILIEV 2000 : 345) Grotowski levou a cabo um trabalho de investigação, experimentação e criação teatral como encenador que

passou por diversas fases com alterações correlativas dos objetivos perseguidos e metodologias utilizadas: Parateatro ou Teatro de Participação (1969-73), Teatro das Fontes (1976-82), Drama Objetivo (1983-86) e Arte como veículo (1986-) (WOLFORD 2001: 117). Entre os textos produzidos neste último período encontra-se um pequeno artigo intitulado «Performer» (1990), o qual será utilizado aqui para delinear a noção de que o homem de teatro polaco então se servia para pensar o ator. Desde logo, a afirmação com que o referido texto abre é esclarecedora da orientação, bem como da linha de continuidade, que Grotowski prosseguiu nesta matéria: "Performer, with a capital letter, is a man of action. He is not somebody who plays another. He is a doer, a priest, a warrior: he is outside aesthetic genres" (GROTOWSKI 2001: 376). Se ressalta imediatamente o aspecto de que o performer não é alguém que representa uma personagem, esta afirmação concorre também para que se enquadre o pensamento de Grotowski numa linha antropológica, pelo que ele transcende os limites da arte e se prolonga para outras esferas da atividade humana. Os pontos que em seguida se destacam referem-se ao entendimento que o investigador polaco faz do performer enquanto alguém envolvido num processo de busca contínua e de transformação pessoal, bem como alguém que assume uma função religiosa, num sentido lato, na sociedade humana. Continua Grotowski no texto aqui em questão: "Performer is a state of being. A man of knowledge, we can speak of him in reference to Castaneda's novels, if we like romanticisms. I prefer to think of Pierre de Combas. Or even of this Don Juan whom Nietzsche described: a rebel face to whom knowledge stands as duty; even if others don't curse him, he feels to be a changeling, an outsider." (GROTOWSKI 2001: 376) Grotowski entende, portanto, que o performer é alguém implicado numa procura pelo conhecimento, um conhecimento que adquire através da ação e não por meio de ideias ou teorias(GROTOWSKI 2001: 376). No entender do investigador polaco, este conhecimento que o performer persegue é da ordem das essências, do que é relativo ao ser; está associado à descoberta *in actu* da osmose entre corpo e essência; e, num processo de transmutação pessoal, à passagem para um «corpo de essência» (GROTOWSKI 2001: 377). Como sugerem estes elementos, a noção de performer por Grotowski perfilada inscreve-se num discurso de tendências mistico-religiosas onde confluem elementos de variadas

proveniências. Segundo Grotowski, a questão fundamental que se coloca ao performer é descobrir qual o processo pessoal que ele encontra para se aproximar do corpo de essência (GROTOWSKI 2001: 377). O acaso e, em particular, o perigo são dois aspectos que o pesquisador polaco considera facilitadores desta descoberta, na medida em que eles contribuem para uma intensificação da pulsação de vida. Segundo Grotowski, é nos momentos de desafio que se dá a ritmização dos impulsos humanos que promove a osmose entre corpo e essência; apreendendo o seu processo nestes momentos, o performer poderá prosseguir o caminho para o corpo de essência. Ele deverá então trabalhar no seu processo, algo que para Grotowski passa por: "The question is to be passive in action and active in seeing (reversing the habit). Passive: to be receptive. Active: to be present. (...) Performer must develop not an organism-mass, an organism of muscles, athletic, but an organism-channel through which the energies circulate, the energies transform, the subtle is touched." (GROTOWSKI 2001: 378) Segundo Grotowski, a aproximação ao corpo de essência, portanto, releva também de um trabalho de disponibilização corporal que permita o corpo ficar não-resistente, quase transparente (GROTOWSKI 2001: 377). Nestes termos, o performer é alguém implicado na busca por um conhecimento sobre si-mesmo, busca esta que, como se mostrará em seguida, o investigador polaco entende poder identificar-se com o próprio trabalho em cena. Grotowski entende que o processo pessoal de aproximação ao corpo de essência pode ser compreendido como a aceitação do destino individual (GROTOWSKI 2001: 377). Assim, depende da qualidade da sujeição do performer ao seu próprio destino, mantendo-se fiel a si mesmo e com isso evitando fazer coisas que odeie, conseguir trabalhar o seu processo. Nestes termos, trabalhando com estruturas precisas e rigorosas, a própria atuação pode tornar-se processo de aproximação ao corpo de essência e configurar-se como algo da ordem do ritual. "Ritual is a time of great intensity; provoked intensity; life then becomes rhythm. Performer knows how to link body impulses to the song. (The stream of life should be articulated in forms.) The witnesses then enter into states of intensity because, so to say, they feel presence. And this thanks to Performer, who is a bridge between the witness and this something. In this sense, Performer is pontifex, maker of bridges." (GROTOWSKI 2001: 377) O nexo que se tem vindo a estabelecer entre o

pensamento de Grotowski e as correntes mistico-religiosas surge nesta última citação de modo inequívoco. A noção de peformer do investigador polaco aproxima este da figura do xamã que estabelece uma comunicação entre mundos. Em congruência com esta noção, o performer deverá dedicar-se a um processo de permanente busca e de transformação pessoal de forma a entrar em contato com realidades profundas de si-mesmo e a poder partilhá-las, assim envolvendo os espectadores num mesmo movimento. A ideia de organicidade cénica, note-se, indissociável de um elevado grau de artificialidade construída, tem um valor diverso no teatro de Tim Etchells e dos Forced Entertainment.

VI Tim Etchells assume-se como o diretor da companhia Forced Entertainment, mas também como escritor e artista visual, por vezes elaborando textos de critica de *performance art* e de dança contemporânea. Considerando estes interesses e dada a relação que a dança contemporânea mantém com as experiências interdisciplinares desenvolvidas na década de setenta pelo movimento da Judson Church, não surpreende que encontremos afinidades entre Etchells e artistas como Yvonne Rainer e Allan Kaprow, em particular no modo como se apresenta o ator em cena. Consideremos a título de exemplo a seguinte passagem de Rainer: "NO to spectacle no to virtuosity no to transformations and magic and make-believe no to the glamour and transcendancy of the star image no to the heroic no to the antiheroic no to trash imagery no to involvement of performer or spectator no to style no to camp no to seduction of spectator by the wiles of the performer no to eccentricity no to moving or being moved." (RAINER 1995: 166). Este tipo de desempenho pode ser denominado de «atuação simples», tal como a define Michael Kirby a propósito, justamente, daquilo que observa em muitos dos happenings da cena nova iorquina das décadas de sessenta, setenta e oitenta. A aplicabilidade da noção ao modo de atuação explorado por Etchells e pelos Forced Entertainment pode ser confirmada na seguinte passagem de um texto escrito pelo artista inglês em jeito de manifesto do trabalho da companhia: "There was certainly a non-epic aspect to it all; as amateur suffering, human scale, banal, and rather non-heroic. Indeed, just as our sufferings had an everydayness, they were also connected perhaps not so much to the real as to pretending." (ETCHELLS 2009 : 211-212) É pertinente para compreendermos um pouco melhor esta filiação fazer uma

pequena incursão pelo modo como Kirby delineia a atuação no happening, beneficiando de ter ele sido ator, encenador e autor de teatro, tendo trabalhado com o Wooster Group, por exemplo. Partindo da afirmação de que "the Happening can help to explain much about current developments in acting" (KIRBY 2002: 49), procura-se em seguida caracterizar o desempenho do performer no Happening, considerando três aspectos particulares: a não centralidade do performer nesta forma teatral, o caráter não matricial e comparativamente livre do seu desempenho e a diferença do seu jogo relativamente a outras formas cénicas. Kirby, na Introdução ao seu livro *Happenings* (1965), dá a entender que o performer não ocupa no happening o lugar central que o teatro tradicional atribui ao ator; é o que se depreende da constatação de que certas unidades, nesta forma de arte, contêm apenas sons ou elementos físicos e dispensam a presença humana (KIRBY 1965: 14); é o que se confirma, um pouco mais à frente no texto, quando Kirby diz que: "Thus in many Happenings the 'acting' tends to exist on the same level as the physical aspects of the production. While allowing for his unique qualities, the performer frequently is treated in the same fashion as a prop or a stage effect." (KIRBY 1965: 19) O performer encontra-se, portanto, ao mesmo nível que os cenários e os adereços, perdendo o lugar central que a maioria das formas teatrais confere ao ator. Se, tal como foi referido na secção anterior, o happening não valoriza o texto nem as categorias dramáticas tradicionais, também o performer não opera aí com uma matriz dessa natureza; o seu jogo é, correlativamente, descrito como "nonmatrixed performing" (KIRBY 1965: 16). Este tipo de desempenho não matricial, ainda de acordo com Kirby, pode encontrar-se em diversos contextos quotidianos distintos do teatro, como numa sala de aula, em eventos desportivos ou em apresentações públicas; em suma, ele está presente em situações onde existe uma relação performer – público fora de um contexto dominado pelo ficcional. O que faz, então, o performer no happening? Sem interpretar um tempo, um espaço ou uma personagem externos ao evento concreto que realiza, o performer no happening, de acordo com Kirby, apenas executa uma tarefa genericamente simples e pouco exigente. Uma vez que estas tarefas são programadas mas não marcadas em detalhe como em outras formas de teatro, o performer goza, aqui, de um grau de liberdade comparativamente maior. Contudo,

Kirby mantém que não é adequado falar-se em "improvisação" a respeito desta nova forma de teatro, já que a improvisação é normalmente entendida como algo que acontece apenas no momento. Kirby di-lo, não apenas porque a obra no seu todo é preparada antecipadamente, como também porque a improvisação está, de modo geral, associada a práticas teatrais muito diferentes do happening; para ele, há indeterminação mas não improvisação. Considere-se um exemplo oferecido no texto, que tanto ajuda a esclarecer a liberdade inerente ao jogo do performer nesta forma de teatro, como abre pistas para a continuação da discussão: "If the action is to sweep, it does not matter whether the performer begins over there and sweeps around here or begins here and works over there. Variations and differences simply do not matter – within, of course, the limits of the particular action and omitting additional action. The choices are up to him, but he does not work to create anything. The creation was done by the artist when he formulated the idea of the action. The performer merely embodies and makes concrete the idea." (KIRBY 1965: 17) Se a tarefa escolhida é varrer, os detalhes da execução podem ficar por determinar conquanto estes não se afastem da tarefa determinada; uma vez que estes não são estabelecidos por um encenador e as escolhas são do performer, a sua liberdade é maior quando comparada com as formas tradicionais de teatro. As frases finais da passagem citada permitem, por outro lado, avançar a hipótese da morte por inanição do ator, uma hipótese que parece corroborada por uma passagem posterior: "As the individual creativity and technical subtlety of human operation decreases, the importance of the inanimate 'actor' increases. (...) Performers become things and things become performers." (KIRBY 1965: 19) Se o performer, em cena, não cria, reage funcionalmente, está inanimado como uma coisa entre adereços, cenário e efeitos; e, se a criação é feita no momento da concepção do evento apenas; então será legítimo afirmar que surgiu uma figura, híbrida de dramaturgo e encenador, sobre o corpo morto do ator. A hipótese da morte do ator é necessariamente excessiva, ela resulta de uma movimentação que se cinge ao plano teórico e de uma extrapolação que se baseia na montagem de citações. Pode objetar-se, em primeiro lugar, que o próprio Kirby nota que peças como The Burning Building ou The Courtyard, por ele analisadas no livro *Happenings*, contêm elementos matriciais, como o recurso a personagens (KIRBY

1965: 21); e, em segundo lugar, que é imprescindível considerar que aquele que cria o evento muitas vezes também o realiza, como sucede, por exemplo, com alguns trabalhos de Allan Kaprow – nesta situação, é complicado pensar a morte do ator já que este é o criador da obra; finalmente, pode questionar-se o caráter absoluto da noção de desempenho não matricial. Kirby mantém que o performer no Happening nem desaparece na personagem, como pretenderia Stanislavsky, nem aparece ao lado dela, comentando-a, como pretenderia Brecht; para ele, "Now a new category exists in drama (...)" (KIRBY 1965: 17) mas é necessário, ainda assim, pensar a existência de um continuum entre o desempenho não matricial e as formas mais tradicionais de jogo do ator, como o próprio autor reconhece (KIRBY 1965: 16; KIRBY 2002: 40). Apenas semelhante noção espectral permite abordar eventos como o circo e o rodeio, que fazem alternar desempenhos não matriciais com outros fortemente marcados por uma matriz de personagem (como o dos palhaços), ou desempenhos como o de um *stand-up comedian*, que por alguns instantes assume uma personagem no curso da sua apresentação. A noção de um continuum entre *non-acting* (desempenho não matricial, tal como tem vindo a ser designado) e *acting* (associada à prática tradicional do ator e à ideia de representação) é desenvolvida por Kirby num artigo vários anos posterior à edição do livro *Happenings*. Aqui se torna mais claro que, do ponto de vista do trabalho do ator/performer, ele não representa quando "do[es] not do anything to reinforce the information or identification" (KIRBY 2002: 41) e que ele representa quando "does something to simulate, represent, impersonate, and so forth" (KIRBY 2002: 43) . Simultaneamente, pelo recurso que Kirby faz neste artigo a categorias intermédias (como "Symbolized Matrix" e "Received Acting"), fica evidente que o impacte dos happenings sobre a atual prática teatral se deve tanto a uma alteração no jogo do ator (que não faz nada para reforçar a informação ou a identificação), quanto a uma alteração no contexto em que ele o realiza (que lhe impõe, ou não, uma matriz ficcional). Em suma, ao caracterizar a atuação do performer no happening salientaram-se três aspectos: que esta forma de teatro coloca o performer fora do lugar de primeiro plano que detinha nas apresentações teatrais tradicionais e o encara antes como um elemento mais do evento entre outros; que nestas apresentações o performer se limita a realizar tarefas de um modo próxi-

mo ao do quotidiano, de uma forma que lhe dá um grau comparativamente maior de liberdade em relação às formas tradicionais de jogo; e, finalmente, que o caráter particular do seu desempenho aí se deve tanto ao que ele não faz, como ao contexto dramatúrgico onde se inscreve. A hipótese da morte do ator não é um vaticínio mas é uma ideia forte capaz de traduzir o imenso impacto que o happening teve sobre o modo como hoje se concebe o seu trabalho artístico. A esta noção de performer pode dar-se a designação de formalista ou conceptual, dadas as caraterísticas acima mencionadas.

VII A noção proposta por Giorgio Agamben de autor a que me refiro aparece no belíssimo texto «O autor como gesto» (2007: 55-63). O sentido do texto e a sua pertinência particular no âmbito de um estudo artístico empenhado em pensar a formação no contemporâneo surge logo nas primeiras linhas, por via da retomada da citação de Samuel Beckett que Michel Foucault fez aquando da sua conferência «O que é um autor?» perante os membros e convidados da Sociedade Francesa de Filosofia, em fevereiro de 1969: "´O que importa quem fala, alguém disse, o que importa quem fala" (FOUCAULT 2006: 267-268). Sublinha Agamben, esta breve passagem afirma simultaneamente a irrelevância e a necessidade da identidade do autor (AGAMBEN 2007: 55), o que dará início a um movimento da parte do filósofo italiano em direção a uma consideração positiva da figura do autor que surge apenas implícita na distinção proposta por Foucault entre o individuo-autor e a função-autor e, talvez, um pouco mais explícita na figura complementar do «fundador de discursividade», por ele avançada para referir aqueles que "produziram alguma coisa a mais [que obras e livros]: a possibilidade e a regra de formação de outros textos" (FOUCAULT 2006: 280). Com efeito, a posição de Foucault na referida conferência parece inserir-se numa das linhas mestras do seu trabalho que é a de investigar as condições e determinação do aparecimento da figura do sujeito na cultura ocidental, investigação esta na qual a figura do autor parece como um tipo particularmente exemplar das implicações politico-económicas e também existenciais que essa figura carrega. Cerca de um ano antes da conferência de Foucault, Roland Barthes havia publicado «A Morte do Autor» (1968), onde afirma que a obra e o sujeito da sua enunciação se constituem no mesmo momento, não havendo portanto nenhum ser que preceda ou exceda o texto (BARTHES

2004: 61). Movendo-se no campo da teoria da literatura, Barthes procura assim estabelecer uma noção de sujeito que não se elabora nem a partir de uma ideia de origem, nem de uma ideia de destino, propondo antes que este seja considerado com base na ideia de performance: o sujeito é entendido como aquele que enuncia e a sua natureza é essencialmente vazia fora da enunciação que o define (BARTHES 2004: 60). Esta posição avançada por Barthes articula-se intimamente com uma crítica à ideia de autor, que o próprio título do texto deixa entrever. Com efeito, o semiólogo francês afirma que o «autor» é uma personagem moderna, "produzida sem dúvida por nossa sociedade na medida em que, ao sair da Idade Média, com o empirismo inglês, o racionalismo francês e a fé pessoal da Reforma, ela descobriu o prestígio do indivíduo ou, como se diz mais nobremente, da 'pessoa humana'." (BARTHES 2004: 58) É essa mesma ideia de um vazio ou de uma ausência que aparece no texto de Foucault, quando este afirma a propósito de Flaubert, Proust e Kafka: "através de todas as chicanas que ele estabelece entre ele e o que ele escreve, o sujeito que escreve despista todos os signos de sua individualidade particular; a marca do escritor não é mais que a singularidade de sua ausência" (FOUCAULT 2006: 269). Agamben, por seu turno, escrevendo em tempos saturados de processos massificados de subjetivação e mesmo de acelerada dessubjetivação (AGAMBEN 2009: 48), lança-se à tarefa de procurar explicitar uma forma de pensar positivamente este vazio autoral e o que pode ser a singularidade de uma ausência.

3 | FOLHA DE PRESENÇAS

O estudo da formação de atores no ensino superior tem recebido atenção reduzida, apesar do aumento do número de escolas superiores e universidades a oferecer cursos, apesar da procura crescente dos pretendentes a ator por uma formação de nível superior. Teatro e Educação continua a remeter para os não atores, a criança ou o jovem, populações específicas, os doentes ou os reclusos, apenas de forma pontual aparece o ator na formação do ator no ensino superior: é preciso estudar para ensinar atuação a não-atores mas não para ensinar profissionais. Entre as fontes bibliográficas encontramos artigos que apresentam as propostas formativas de escolas determinadas de forma panorâmica ou monografias académicas que estudam metodologias específicas, tendo em vista a formação técnica; em particular, são pontuais as publicações recentes sobre o ensino e a aprendizagem no DT - ESTC ou no CAC - ECA [1]. Nada mais necessário que compreender um pouco melhor como se estruturam os cursos e as disciplinas, o

1 Entre as primeiras, destaco os artigos sobre a formação institucional oferecida na Polónia, na Alemanha e na Austrália (watson 2001); «Theatre and the University at the End of the Twentieth Century» (1995), de Bonnie Marranca, para uma perspetiva sobre a situação norte-americana; «Justus Leibig Universität Giessen» (2003), de Steve Earnest, com um olhar sobre as experiências inovadoras de ensino na referida escola alemã; o último capítulo de *Teatralidades Contemporâneas* (2010), no qual Silvia Fernandes se debruça sobre a proposta pedagógica do curso de graduação em artes cênicas da unicamp (Brasil); «João Mota: Uma Metodologia de Ensino do Teatro» (2004), de Álvaro Correia, e «Duas Gerações na Formação de Formadores Teatrais na estc: João Mota e Carlos Pessoa» (2006), de António Gomes, são duas monografias que se debruçam sobre as práticas docentes na Escola Superior de Teatro e Cinema de Lisboa. Fora deste âmbito, a investigação relativa ao trabalho de docentes e alunos de interpretação em situação educativa é de difícil acesso e surge na forma de artigos breves.

que pensam e dizem os docentes implicados na formação de atores, um pouco do que acontece em sala. Aqui apresento uma parte dos materiais recolhidos em viagem, uma coleção de folhas de presença em aulas de formação de atores: as grades curriculares, excertos de entrevistas aos docentes e fragmentos dos diários de observação. A investigação foi realizada no Departamento de Teatro da Escola Superior de Teatro e Cinema, do Instituto Politécnico de Lisboa (DT - ESTC / IPL, Portugal), no Departamento de Artes Cênicas da Escola de Comunicações e Artes, da Universidade de São Paulo (CAC - ECA / USP, Brasil), no Performing Arts Department da Faculty of Arts, Environment and Technology, da Leeds Metropolitan Univesity (PA - FAET / LMU, Inglaterra) e no Drama Department da Exeter University (DD / EU, Inglaterra), entre Março de 2006 e Novembro de 2008. A observação foi uma estratégia seguida para conhecer os amigos, as situações no terreno, a observação como formação do pedagogo, pois ver é também um fazer e aqui ele permitiu reconhecer a relevância que a noção de presença tem na formação de atores no ensino superior atualmente [2].

3.1 | ESTUDOS DE CAMPO

Por onde andei antes deste estudo, do teatro amador ao profissional, passando pelas intervenções em projetos sociais e o teatro universitário, a formação sempre foi uma necessidade sentida perante a vontade de encontrar caminhos para trilhar: para se trabalhar junto é preciso partilhar alguns termos, é necessário encontrar um campo de problematização comum, estabelecer certos pontos cardeais para caminhar no desconhecido. Além disso, eu sentia a minha formação incompleta, desejava outras experiências que as

que havia tido não me davam a almejada clareza, pretendia conhecer um pouco as práticas pedagógicas e artísticas do ator no Brasil e no Reino Unido, voltar à escola onde fizera a minha formação em Lisboa com outro olhar e maturidade. Portanto, formar-me e aprender a formar: espionagem e roubo.

Uma espécie de trabalho de campo, então, investigação no terreno junto daqueles que se ocupam da atividade de formar atores no ensino superior, a crença na hipótese de que a partilha de um mesmo ar nos permite conhecer outros hábitos respiratórios. As táticas de aquisição de informações envolveram a recolha de documentos oficiais, a observação de sessões de ensino-aprendizagem e a realização de entrevistas semidiretivas aos docentes

---

2 Podemos pensar os elementos formais dos curricula e as entrevistas dos docentes como sendo, respetivamente, elementos de estrutura e elementos dinâmicos da ação educativa, com base nos quais se poderá tentar uma identificação de elementos de organização. O investigador em educação Albano Estrela propõe um modelo de caracterização da situação educativa baseado nestes três elementos: elementos de estrutura, nomeadamente os dados estáticos da situação educativa (caracterização física da instituição, aspectos socio-económicos da população discente, curriculum do formador, etc.); elementos dinâmicos, em particular aqueles relativos às perspectivas e às acções dos sujeitos em situação (actividades desenvolvidas, representações dos intervenientes, finalidades observadas, etc.); e, elementos de organização, os quais são interpretações do investigador sobre as acções dos indíviduos em situação que procuram identificar princípios de organização (significação do comportamento, função, por exemplo) (estrela 1985: 29 – 38). A pertinência de considerar um modelo como este reside na constatação de que os elementos estruturais são sempre mais resistentes a mudanças mas que os elementos dinâmicos podem mais facilmente consitituir alvo de transformação, para a qual é importante a compreensão dos elementos de organização que subjazem às ações desenvolvidas em situação.

responsáveis, primeiro no cac-eca, depois no dt-estc, em seguida no pad-lmu e no dd-eu, a possibilidade de colocar lado a lado as propostas para encontrar materiais para um desenho pessoal. Documentos oficiais porque neles se indica a estrutura curricular dos cursos e das disciplinas, são declarações de intenções, estes documentos são a fachada das situações educativas, aquilo que as instituições mostram para fora, para quem olha dos Ministérios ou da rua, pensando em entrar; a atenção dirigida para as disciplinas de Interpretação. Se os documentos oficiais contribuem para delinear a forma dos desejos declarados, a observação das situações permite uma aproximação às práticas que têm lugar no terreno. Observação quis dizer ficar de lado, sentado a olhar com olhos de ver o que acontecia, tomar notas das propostas e reações, dos movimentos e das falas, da percepção das temperaturas e velocidades; e fazer registos, ditos naturalistas por não privilegiarem quaisquer categorias, anotações transcrevendo com o detalhe possível o que sucedia durante a sessão, sentado com o bloco de notas, com o computador à frente. As exceções foram as disciplinas Interpretação I e Treino Intercultural do Performer, nas quais participei das aulas, fiz junto, experimentei de dentro a observação foi participativa, ainda que não me tenha implicado nos processos de criação propostos. Acompanhar a ação dos docentes foi o tempo e o lugar de uma grande aprendizagem, aluno novamente, um olhar novo e ele mesmo transformando-se com a experiência, a diferença no teor dos primeiros para os últimos registos atesta-o bem. Finalmente, as entrevistas, face a face, segundo um protocolo semi-diretivo, conversa estruturada por questões previamente elaboradas, em dois momentos do semestre realizadas, no início

e no fim de cada semestre, o gravador na mão: primeiro, questões para um possivel perfil dos docentes, e para uma aproximação ao modo como configuravam a sua ação pedagógica; depois, questões sobre a avaliação das aprendizagens, e questões teóricas abertas, relativas a conceitos então considerados relevantes para uma reflexão sobre a atuação teatral . Muito do apreendido, contudo, está inscrito na pele, lembrado no corpo, amontoado em palavras que a memória, nos seus movimentos imprevisiveis, faz por vezes vir ao de cima, perante uma situação particular, uma questão pontual, um gesto, um olhar.

3.2 | ESCOLAS SUPERIORES DE TEATRO

O ensino institucional das artes no ocidente tem uma história recente, as primeiras academias de arte aparecem em meados do século XVI, cerca de quinhentos anos depois da fundação da primeira universidade na Europa, a Universidade de Bolonha, em 1088; já no final do século XVIII, apenas existem cerca de cem academias de arte em todo o velho continente; e é apenas no século XIX que as primeiras escolas públicas de artes surgem (HASAN 2009: 5-6). Algum fundamento histórico existe, então, para que as escolas superiores públicas de artes estejam ainda a definir o seu perfil, o seu modo de atuação, apresentem problemas específicos de legitimação e funcionamento. Além disso, se tomarmos em consideração a distinção entre artes liberais e artes aplicadas, entre artistas e artesãos, estabelecida no final do Renascimento, prolongada no Romantismo e pela Revolução Industrial, continuada com a especialização dos saberes no século XX, podemos entender, talvez, um pouco melhor a tensão existente ainda hoje

nestas instituições entre teoria e prática, entre formação e treinamento (HASAN 2009: 6-7). Contudo, o ensino teatral estabeleceu um lugar no ensino superior público na segunda metade do século passado, não é cedo demais para procurar ultrapassar as dicotomias prevalentes entre pensamento crítico e habilidade técnica, elas constituem um obstáculo à preparação de artistas para a nossa sociedade pósindustrial, caracterizada pela profusão de tecnologias digitais e de comunicação, pela relevância crescente da criatividade e por desafios éticos singulares.

3.2.1 | DEPARTAMENTO DE TEATRO

As primeiras academias públicas de ensino artístico aparecem em Portugal no início do século XIX, com a fundação da Academia Real da Marinha e Comércio (1803) e das Academias de Belas Artes de Lisboa e Porto (1830) (HASAN 2009: 7). A revolução das industrias necessitava de formar os seus servidores, estes, contudo, ainda longe das torres de marfim reservadas aos doutos saberes, uma tendência persistente e observável em plena década de noventa do século que acaba de terminar, quando, cortados há muito os bigodes, ainda quase nenhuma universidade portuguesa oferecia cursos práticos em artes; tendência esta hoje mesmo perpetuada no Regime Jurídico das Instituições do Ensino Superior (2007), onde se distingue em termos e poderes os ensino superior politécnico e ensino superior universitário, só este último podendo outorgar títulos de Doutor. Antes, os cursos profissionalizantes eram os principais responsáveis pelo ensino formal do teatro, hoje estas escolas continuam com um papel muito relevante: em geral, cursos de três anos em tempo integral, com planos de estudos

equiparados ao ensino médio, os dias passados a experimentar o trabalho em cena. Aqui, a ênfase está no treinamento eclético do ator, sem descuidar uma formação teórica, a história do teatro, a dramaturgia; estruturados em oficinas de criação, o centro gravita na realização de exercícios cénicos, normalmente apresentados ao público. Na década de noventa, o teatro pediu licença e entrou no ensino superior, enfrentando novos desafios e encarando novas oportunidades: os cursos superiores têm um primeiro ciclo de três anos, os universitários privilegiando os estudos teatrais, com ênfase na teoria, os politécnicos focados na prática artística e na formação de formadores; diurnos, na maioria, ora valorizam a aquisição e o desenvolvimento concetual em disciplinas teóricas, ora privilegiam o trabalho experiencial e a exploração de processos de criação teatral. Ainda estudiosos para lá e habilidosos para cá.

O Departamento de Teatro da Escola Superior de Teatro e Cinema descende do Conservatório Geral de Arte Dramática, o desenho atual do seu curso decorre desta tradição. O Conservatório foi criado em 1836, seguindo um projeto inspirado em modelos de Paris, Londres e Milão concebido por Almeida Garrett, que usava uma bela cortina de queixo: em 1841 já conta com as Escolas de Declamação, de Música, de Dança e Mímica. Contudo, apenas dois anos mais tarde, Almeida Garrett foi destituído de todas as funções e o Conservatório ameaçado de extinção, dando início, segundo Eugénia Vasques, docente do DT - ESTC e estudiosa da história desta escola, ao fim da "utopia de Garrett" e inaugurando "um historial de vicissitudes que comprometerá, por muitas e muitas décadas, o futuro do ensino artístico em Portugal" (VASQUES 2005: 3). Ano de 1914, estão em voga outros bigodes, o *handlebar with chinpuff*;

na sequência das reformas republicanas no ensino a então Escola de Arte de Representar teve reconhecida a autonomia administrativa e logo criou os cursos de Cenografia e Decoração Teatral, e de Indumentária Prática Teatral. Esta tradição, não a dos bigodes que hoje só há caras limpas ainda que todas masculinas no ensino da Interpretação, foi mantida e desenvolvida nas reformas posteriores, ela transparece nos habilitações hoje ministradas no Departamento de Teatro: Interpretação e Design de Cena, Dramaturgia e Produção. Depois de, em 1985, passar a integrar o Instituto Politécnico de Lisboa, tendo conquistado o estatuto superior inferior, a ESTC teve direito ao primeiro edifício de raiz construído para uma escola de ensino superior artístico em Portugal, o que lhe permitiu, em 1998, a transferência das suas atividades do antigo edifício do Convento dos Caetanos, em Lisboa, para umas instalações modernas, dotadas de espaços letivos adequados, de estúdios, de salas de espetáculos e de visionamento, de biblioteca e refeitório que possibilitam as melhores condições de trabalho para os alunos que a frequentam. Apesar do aumento considerável das opções que os interessados em estudar teatro hoje encontram, o DT - ESTC / IPL, com a sua vista altaneira sobre os verdejantes jardins da cidade de Amadora, continua uma das instituições mais procuradas.

3.2.2 | DEPARTAMENTO DE ARTES CÊNICAS

A criação da Academia Real de Ciências, Artes e Ofícios (1816), depois Academia Imperial de Belas-Artes e finalmente Escola de Belas Artes, fundada por D. João IV, de Portugal, no Rio de Janeiro, foi talvez a primeira iniciativa estatal no campo da for-

mação artística no Brasil. Já em meados do século, décadas mais tarde, o teatro brasileiro ressentia-se ainda da inexistência de artistas e pessoal técnico para a atuação nos palcos, na opinião do ator, ensaiador e empresário teatral João Caetano (1808-1863), o que o levou a imaginar uma escola de arte dramática para a cidade do Rio de Janeiro. Se as escolas de teatro se disseminam ao longo do século XX, com o Conservatório Brasileiro de Teatro oferecendo, desde 1939, um curso que, contudo, não expedia diploma aos concludentes, o ensino superior de teatro apenas foi regulamentado em 1965: ocorreu então uma expressiva expansão no ensino universitário do teatro no país (SANTANA 2002: 248). A regulamentação dos cursos previa um bacharelado em artes cênicas com quatro habilitações: interpretação teatral; direção teatral; cenografia (incluindo indumentária e iluminação); teoria do teatro (para professores do ensino superior e pesquisadores, além de dramaturgos, dramaturgistas e críticos teatrais): além disso, fixava os currículos mínimos dessas habilitações (MERCADO 2006). Assim, com a devida licença, o teatro implantou-se na universidade, onde logo teve que se adaptar aos parâmetros já estabelecidos por áreas como as tecnologias e as ciências humanas, figurino um pouco apertado: os curriculos mínimos estabeleciam disciplinas aparentemente pouco relevantes, dificultavam a abertura de cursos pela falta de docentes qualificados, tendiam a homogeneizar os cursos e a inibir a experimentação pedagógica, fixavam especializações na graduação, não contemplando "a formação de bacharéis com um perfil mais genérico e abrangente, que atenderia melhor à realidade da profissão e à prática do teatro de grupo que hoje prevalece em nossos palcos" (MERCADO 2006). A Lei de Diretrizes e Bases

da Educação Nacional (1996) deu maior flexibilidade e autonomia às universidades, eliminando os currículos mínimos e prevendo apenas diretrizes de caráter geral, o que permitiu a criação de novos cursos e a reformulação curricular de muitos dos existentes. Os estudos de teatro no Brasil experimentaram um salto qualitativo de significado, animado pelo desenvolvimento dos cursos superiores em geral, ao longo da década de oitenta última. Considerando o desenvolvimento atual do programa REUNI, será de esperar que as atuais vinte e seis instituições superiores que oferecem cursos na área do teatro venham ainda a aumentar em número nos próximos anos, transformando de forma completa o panorama da área face a quarenta anos atrás.

A Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA / USP), fundada em Junho de 1965, é uma instituição voltada para a formação de profissionais e de investigadores nas áreas das comunicações e das artes, bem como para a produção de conhecimentos científicos e a realização de atividades extensão. A ECA é composta por oito departamentos e pela Escola de Arte Dramática (EAD), oferecendo uma maioria de cursos voltados às Artes. O Departamento de Artes Cênicas (CAC) é responsável pelo curso de graduação em Teatro, no âmbito do qual oferece habilitações em Teoria, Direção, Interpretação, Cenografia e Licenciatura; oferece ainda cursos de mestrado e de doutoramento. O CAC situa-se nas imediações físicas do Departamento de Música (CMU) e do Departamento de Artes Plásticas (CAP), nas proximidades das restantes unidades orgânicas da eca. As suas instalações contam com secretariado, salas de reuniões, gabinetes de docentes, salas teóricas e salas práticas, estas geralmente pintadas de preto e dispondo

TAB I - GRADES CURRICULARES ATORES DT | CAC

I

Oficina Comum	240	Improvisação I	60
Corpo I	96	História do Teatro I	180
Voz I	96	Jogos Teatrais I	60
Música Espaço Acústico I	48	Teatro de Animacao I	60
História do Teatro I	48	Expressão Vocal I	30
História de Arte I	48	Corpo e Movimento I	60
Met. Tec. de Investigação	48	Teatro e Sociedade I	90
		Coro I	60
		Poéticas da Voz I	30

II

Interpretação I	216	Improvisação II	120
Corpo II	120	História do Teatro II	180
Voz II	120	Jogos Teatrais II	60
Mús. Espaço Acústico II	48	Teatro de Animacao II	120
Literatura Dramática I	72	Expressão Vocal II	30
História de Arte II	48	Corpo e Movimento II	60
Teorias da Arte Teatral II	96	Teatro e Sociedade II	90
		Coro II	60
		Poéticas da Voz II	30

III

Interpretação II	216	História do Teatro III	120
Corpo III	120	Corpo e Movimento III	30
Voz III	120	Expressão Vocal III	30
Mus. Espaço Acústico III	48	Musica e Ritmo	60
Literatura Dramática II	48	Ação Cultural em Teatro	60
História de Arte III	72	Teatro Brasileiro I	120
Teorias da Arte Teatral III	96	Interpretação I	240
		Dança Contemporânea I	60

IV

Interpretação III	216	História do Teatro IV	120
Corpo IV	120	Canto Para O Ator	60
Voz IV	120	Corpo e Movimento IV	30
Mus. Espaço Acústico IV	48	Expressão Vocal IV	30
Literat. Dramática III	72	Teatro Brasileiro II	120
História Teatro II	48	Interpretação II	240
Teorias Arte Teatral IV	96	Direção Teatral I	120
		Dança Contemp. II	60

V

Interpretação IV	408	Mimica I	60
Corpo V	96	Teoria do Teatro I	120
Voz V	96	Sonoplastia	60
Problemas Arte Contemp.	120	Expressão Vocal V	30
		Corpo e Movimento V	30
		Interpretação III	240
		Dança Contemp. III	60

VI

Interpretação V	312	Mimica II	60
Corpo VI	96	Teoria do Teatro II	120
Voz VI	96	Expressão Vocal VI	30
Escrita Relatório	96	Maquiagem Caracterização	60
Escritas Dram. Contemp.	120	Corpo e Movimento VI	30
		Interpretação IV	240
		Dança Contemp. IV	60

de equipamentos técnicos de som e luz. Além das referidas salas, existem nas instalações do CAC dois teatros com cerca de cento e vinte lugares, equipados para a apresentação de espetáculos, bem como oficinas de luminotecnia, cenografia e figurinos. O CAC partilha as suas instalações com a EAD, que funciona em horário pós-laboral.

3.2.3 | PERFORMING ARTS & DRAMA

A primeira academia de ensino da atuação para teatro foi a London Academy of Music and Dramatic Art (LAMDA), que resultou da fusão de diferentes escolas, em 1861. Apesar da institucionalização da aprendizagem nesta academia ter ocorrido ainda no século XIX, o Reino Unido apenas iria testemunhar o aparecimento do primeiro departamento de Drama no contexto do ensino superior em 1947, na Universidade de Bristol (SHEPHERD; WALLIS 2004: 7). Como referem Shepherd e Wallis, os objetivos desse curso, contudo, não incluiam a formação de profissionais para o teatro mas antes o estudo do teatro enquanto assunto, não apenas literário, mas também artístico, arquitetural e social. Segundo os referidos autores, este departamento considerou três pontos de referência para a definição do seu caráter: os EUA, onde o primeiro departamento de drama havia surgido logo em 1914, no Carnegie Institute of Technology, atestando a emergência dos estudos teatrais no país; os departamentos de humanidades dentro da própria universidade, com quais teria que negociar a tensão entre teoria e prática; e, as concepções educacionais anteriores à segunda grande guerra, que enfatizavam o desenvolvimento global da pessoa (SHEPHERD; WALLIS 2004: 8-12). Nesta medida, a fundação do primeiro departa-

mento de drama no Reino Unido apresenta já os traços de algumas da tensões que persistem ainda hoje no ensino superior das artes cénicas, nomeadamente aquelas entre estudo crítico e capacitação técnica, entre desenvolvimento integral e especialização, entre implicação racional e relação intuitiva. É significativo, contudo, salientar que em 2004, a LAMDA se juntou a outras instituições de ensino vocacional e profissionalizante para formar o Conservatoire for Dance and Drama, que oferece hoje cursos reconhecidos como graduações, assim como cursos de pós-graduação.

O Performing Arts Department, sediado na School of Film, Television & Performing Arts, foi lançado na Leeds Metropolitan University em Setembro de 2006 e desenvolveu os seus cursos ao longo dos anos seguintes. Existem atualmente cinco cursos diretamente relacionados com as artes cénicas, dois na área da dança e dois na área do teatro performativo: BA (Hons-Level 6 Top-Up) Contemporary Performance Practices, lançado em setembro de 2006, e o mais recente BA (Hons) Art, Event, Performance, lançado em setembro de 2008; em 2007 foi lançado o curso de pós-graduação MA Performance Works. O ensino das artes cénicas aqui está focado nas práticas artísticas do nosso tempo, oferecendo aos alunos a oportunidade de desenvolver e mostrar o seu trabalho no Reino Unido e internacionalmente. O ensino é essencialmente prático e vocacionado para a inserção profissional, sendo da responsabilidade de artistas e académicos implicados ativa e regularmente em trabalhos fora da academia.

De acordo com o sítio do Drama Department, a Universidade de Exeter foi uma das primeiras a oferecer um curso de Drama no

TABELA II - ATIVIDADES EVENTO PERFORMATIVO

31.03	Jogo Objetos Desenvolvimento do Jogo Objetos
07.04	Aquecimento Exercício de Escrita: autobiográfico Desenvolvimento do Exercício de Escrita
09.04	Aquecimento Direção de Atuação: persona
14.04	Pesquisa de Campo Biblioteca Desenvolvimento da Pesquisa de Campo
16.04	Pesquisa de Campo Museu Exercício de Composição Cénica: síntese pesquisa
21.04	Direção de Atuação: persona Exercício de Escrita: estímulo teórico
23.04	Jogo com Lanternas Listas de Material Cénico Exercício de Composição Cénica: síntese listas
28.04	Direção de Encenação: tarefa do espetáculo Exercício de Composição Cénica: síntese pesquisa teórica
05.05	Direção de Encenação: começo do espetáculo Desenvolvimento do Jogo com Lanternas
06.05	Listas de Material Cénico
12.05	Direção de Encenação: linha temporal do espetáculo Divisão de Tarefas
13.05	Ensaio Parte I Exercício de Encenação: perguntas ao material
14.05	Direção de Encenação: sobre o que é o espetáculo Ensaio Partes I e II
15.05	Ensaio Parte III
19.05	Ensaio Corrido com Notas

TABELA III - ATIVIDADES TREINO INTERCULTURAL

	Respiração Básica
06.10	Treino Intensivo: Yoga, Taiji, Kalarippayattu
	Exercício com Imagem
07.10	Treino Intensivo
	Treino Intensivo
08.10	Exercício de Redução
	Improvisação Estruturada
	Seminário Psicofísico
16.10	Treino: Yoga, Taiji, Kalarippayattu
	Improvisação Estruturada
28.10	Discussão Oficina Butoh
	Treino
	Treino
04.11	Colagem Textos
	Ensaio Butoh
	Seminário Kathakali
05.11	Treino Auto-dirigido
	Exercício de Escrita
	Treino
10.11	Ensaio Hamletmachine
	Ensaio Fewer Emergencies
11.11	Treino
	Ensaio Hamletmachine
13.11	Treino
	Ensaio Fewer Emergencies
14.11	Treino
	Ensaio Hamletmachine
	Treino
19.11	Exercício Ressoadores
	Ensaio Butoh
	Ensaio Fewer Emergencies

Reino Unido, possuindo já em 1927 um curso anual, em horário pós-laboral, o qual não atribuía, contudo, título de graduação. Será apenas em 1968 que abre o primeiro curso de graduação, então ministrado pelo Departamento de Inglês, conquistando o Drama Department a sua autonomia apenas em 1989. Atualmente, o programa procura desenvolver competências práticas juntamente com uma implicação crítica e imaginativa com os contextos socio-culturais do teatro, dando particular atenção às práticas artísticas contemporâneas. O curso está organizado de forma a que os módulos nucleares obrigatórios sejam complementados por disciplinas opcionais, com vista a permitir que os alunos estruturem as suas experiências em função dos interesses pessoais. O departamento possui seis estúdios equipados com iluminação e som, dois estúdios de som, um estúdio de video e multimedia, além de dez outras salas para aulas teóricas, assim como oficinas de construção de cenários, figurinos e adereços.

3.3 | INFERÊNCIAS

O que se verifica do estudo dos elementos de estrutura do DT e do CAC são duas concepções distintas de desenho curricular, tanto no que concerne às disciplinas oferecidas e possibilidade de opção dos alunos, bem como no que refere ao perfil de saída. O estudo dos elementos dinâmicos dos curriculos mostra também distintas realidades, tanto entre quanto dentro das escolas: ambas apresentam uma diversidade de visões da atividade do ator e de projetos pedagógicos. Como problema comum temos a dificuldade em articular teoria e prática nas disciplinas de Interpretação, uma cisão entre pensadores reflexivos e fazedores competentes, que se constata em

particular tanto na definição dos meios e critérios, quanto nos discursos sobre a avaliação. A situação é algo distinta nas disciplinas estudadas no Reino Unido, onde estes problemas estão melhor resolvidos.

A noção de presença surge ora explicitamente nos programas, ora implicitamente nos discursos dos docentes sobre o trabalho do ator, dizendo respeito em geral a certas qualidades do desempenho cénico. É interessante neste momento apenas destacar que a noção de presença aparece também operando no modo como os docentes se referem à qualidade da participação dos discentes nas aulas, afirmando-se como um termo para referir o empenhamento, a atenção e a disponibilidade.

3.3.1 | DRAMA E ARTES PERFORMATIVAS

A habilitação em Interpretação do curso de Teatro do DT - ESTC / IPL estrutura-se com uma dupla preocupação: a negociação de relações pessoais e atualizadas com uma certa tradição teatral ligada ao texto dramático, a abertura de espaços de criação informados por práticas contemporâneas ligadas à escrita cénica: segundo Carlos J. Pessoa, docente e diretor do Departamento aquando da realização do trabalho de campo: "Por um lado, fornecer aos alunos um confronto com os clássicos, de uma forma não canónica e que corresponda às práticas artísticas e pedagógicas que cada professor desenvolve e à sua visão daqueles clássicos , e depois criar um conjunto de aberturas para outras realidades mais contemporâneas, nomeadamente a questão das artes performativas, da articulação com o cinema e o multimedia." Com efeito, a Oficina Comum,

no primeiro semestre, articula-se com a Oficina Teatral, dirigida por João Brites, a Oficina de Performance, e a Oficina de Criação, nos quinto e sexto semestre, respectivamente, estabelecendo um certo ciclo centrado no desafio de trabalhar colaborativamente em projetos originais. Por outro lado, as Oficinas de Interpretação, do segundo ao quarto semestre, concentram-se no desenvolvimento técnico e no estímulo à exploração do jogo de ator, num diálogo estreito com textos dramáticos e distintas modalidades de teatro da palavra: espera-se que os alunos expandam a consciência que têm de si, das suas vontades e desafios pessoais, ao mesmo tempo que estabelecem laços com práticas artísticas e materiais de certa tradição teatral. Este duplo movimento espelha bem um dinamismo entre memória à qual a escola está ligada e as modificações sociais que ocorrem à sua volta e a atravessam: o curso procura, então, combinar um sentido de progressão visando a autonomia, por meio do desenvolvimento técnico e do enriquecimento das experiências vividas, com um movimento circular de retorno, que enfatiza um desejo de estimular o amadurecimento dos aspectos singulares e criativos de cada aluno. Trata-se, portanto, de um desenho espiralar do curriculum que promove a auto-reflexividade por parte do aluno, estimulada pela exigência de elaboração de um relatório de curso no último semestre da sua formação.

É importante salientar que um estudo centrado apenas nas disciplinas de Interpretação comete um desfavor à filosofia pedagógica da ESTC, na medida que a lógica interdisciplinar da Oficina Comum se prolonga um pouco por todo o curso: os alunos dos vários outros ramos desenvolvem parte da sua formação especializada em articulação com as atividades das oficinas de Interpretação,

realizando os cenários e figurinos, prestando apoio dramaturgico e dinamizando o processo de produção da montagem teatral de cada semestre: além disso, os docentes das disciplinas práticas (Movimento, Voz, Espaço Acustico), em particular, mas também os das teóricas (História, Literatura, Teoria da Arte Teatral) são presenças frequentes nas aulas de Interpretação. Contudo, persiste uma dificuldade em articular tanto os conteúdos quanto as perspectivas teóricas com as disciplinas de Interpretação, de que é sintomática a própria organização das disciplinas de Interpretação em função de períodos ou géneros dramaturgicos e a correlativa debilidade na definição dos resultados específicos de atuação esperados em cada oficina. Também um olhar mais demorado sobre as bibliografias indicadas para cada disciplina permite constatar a absoluta ausência de qualquer indicação específica sobre teoria da atuação. Tal como as entrevistas mostram, a avaliação é um problema para a quase totalidade dos docentes, que vêm nesta um problema burocrático mais que uma oportunidade de clarificar as aprendizagens observadas nos alunos. Se observei que há, durante o processo de criação em oficina, um quase permanente processo de observação e retorno da parte dos docentes, a falta de clareza na definição dos critérios de avaliação, bem como a fragilidade das metodologias utilizadas, associadas a uma avaliação centrada no docente e na não negociação dos objetivos de aprendizagem de cada aluno, tendem a diminuir os potenciais impactes positivos deste momento do processo de ensino-aprendizagem. Aqui, a tradição herdada da sua história como conservatório e escola profissional, assente num ensino alicerçado na lógica das oficinas de montagem tende a mascarar a ausência de conteúdos positivos a estruturar a

ação pedagógica dos docentes. O estudo dos conteúdos das entrevistas, centrado na identificação da constelação de referências de cada docente permite constatar uma significativa diversidade dos universos mas parece indicar dois aspectos comuns: por um lado, uma forte presença de referências nacionais, sugerindo, como seria de esperar, o caráter decisivo do contexto local e da história nacional na formação de referências dos formadores; aparecem aqui como denominadores comuns, por um lado, João Mota, ator, diretor e pedagogo, com um decisivo papel na história do DT, por outro, Shakespeare, Bertold Brecht e Peter Brook, indicando um possível conjunto de valores estéticos partilhados. Contudo, estas pontuais referências comuns não conduzem a uma visão homogénea da atividade do ator, o que tende a representar a ampla diversidade de práticas teatrais observadas na cena portuguesa. Considerando estas oportunidades de melhoria das concepções e práticas curriculares, é pertinente indagarmos sobre qual o tipo de criação que realmente se espera dos atores formados na escola: por um lado, o trabalho com os textos não parece implicar uma noção explicitamente elaborada de análise ou composição da atuação; por outro, os projetos autónomos de criação não parecem ter como meta o desenvolvimento de projetos individuais e/ou coletivos de criação continuados, a ser sustentados e desenvolvidos fora da situação escolar.

A noção de presença, enquanto qualidade particular do jogo do ator, aparece explicitamente na ementa da disciplina de Interpretação I, bem como no discurso dos docentes Carlos J. Pessoa e Bruno Bravo. No primeiro caso, presença é declarada como uma noção que os alunos deverão adquirir pela experiência, associando-a à

de distância, o que sugere que àquela noção está associada uma ideia de identificação. Contudo, nas dez sessões observadas, que representam cerca de um terço das sessões realizadas na oficina, a noção de presença não parece desempenhar um papel efetivo na elaboração do trabalho pelos alunos com o docente. No segundo caso, a noção de presença aparece num texto elaborado pelo professor para a folha de sala que foi distribuída aquando da apresentação do primeiro exercício cénico realizado pelos alunos. Numa breve entrevista realizada por correio eletrónico ao docente responsável, quando questionado sobre o seu entendimento da noção de presença, Pessoa respondeu que ela correspondia à "presença cativante que Goethe dizia ser a capacidade de enganadar amavelmente". Um entendimento possível desta resposta faz corresponder, de novo, a noção de presença à de identificação do ator com a personagem. O estudo dos registos das sessões não revela a utilização do termo, nem mesmo a discussão do problema da identificação durante as aulas observadas. Finalmente, a noção de presença parece estar implícita no discurso do docente Bruno Bravo, nomeadamente quando utiliza a expressão "as pessoas estarem ali vivas, estarem ali", para indicar um dos objetivos da sua ação com os alunos de Interpretação. Aqui as sessões observadas correspondem apenas a um quarto daquelas realizadas durante a oficina mas os registos não revelam qualquer ocorrência do termo ou de discussões explícitas sobre o problema. A noção de presença, então, parece desempenhar um papel relevante no pensamento sobre o trabalho do ator mas este papel carece de uma articulação mais elaborada nas ações empreendidas.

3.3.2 | INTERPRETAÇÃO E PESQUISA

A estrutura da habilitação em Interpretação do CAC inscreve-se na lógica do curso que estabelece os dois anos iniciais como um tronco comum, idêntico para as diversas habilitações. Dentro deste desenho geral do curso, a habilitação em Interpretação estrutura-se de forma mais ou menos linear, da Improvisação ao Projeto de Interpretação Teatral, com uma certa ênfase em disciplinas técnicas como a Mímica e a Maquiagem, bem como um relevante número de disciplinas optativas, propondo-se como um curso dominantemente prático, no qual as disciplinas ligadas diretamente à Interpretação ocupam um total de cerca de um terço da carga horária total. Considerando os objetivos estabelecidos para as disciplinas de Interpretação, bem como as bibliografias indicadas, existe uma linha de formação passível de enquadramento dentro dos parâmetros estéticos estabelecidos pela genealogia Stanislavky – Grotowski – Barba. Apesar das disciplinas de Interpretação estarem organizadas em semestres, elas funcionam segundo uma lógica anual, posto que durante este período os alunos trabalham com o mesmo docente, assim como é este o período de tempo reservado à preparação de montagens. Também entre os docentes do CAC a avaliação parece constituir uma dificuldade, aqui menos centrada nos critérios de avaliação e mais na produção dos alunos em que se baseia e nos métodos utilizados para a sua efetivação. Naturalmente, a apreciação das aprendizagens no campo das atividades artísticas está pejada de dificuldades mas é importante lembrar que estratégias como a elaboração de ensaios escritos ou vídeo, a realização de entrevistas ou provas orais, bem como a negociação dos objetivos de aprendizagem, ou ainda a realização

de auto e hetero-avaliações, incluindo avaliadores externos, são metodologias que podem contribuir para tornar este momento do processo de ensino aprendizagem menos um problema burocrático e mais um momento especialmente oportuno para clarificação de aprendizagens.

Foi apurado em conversas informais com um dos docentes envolvidos na pesquisa que a habilitação em Interpretação tem estado num processo de transformação quase desde a fundação do curso. Se inicialmente se configurou sobre uma matriz essencialmente teórica, há cerca de quinze anos ter-se-à iniciado uma progressiva implantação de linhas de trabalho prático no curso de Artes Cênicas; este processo terá culminado há aproximadamente dois anos com a definição do perfil da habilitação em Interpretação: a formação de atores - investigadores. Se atentarmos para as disciplinas oferecidas, bem como para as ementas propostas, constatamos a total ausência quer de uma disciplina de metodologias de investigação, quer do uso destas metodologias no âmbito das disciplinas práticas. Assim, cumpre questionar se não se está a perpetuar a separação entre fazedores e pensadores, perdendo as oportunidades singulares que a presença de um curso prático na universidade poderia oferecer para o desenvolvimento de investigações práticas, em linha com as tendências recentes de distintas instituições superiores do mundo ocidental.

A noção de presença aparece também aqui tanto nas ementas das disciplinas, quanto no discurso dos docentes quando estes referem os seus objetivos pedagógicos. Ela surge implícita na ementa da disciplina de Improvisação I, quando se refere no programa a

realização de improvisações livres e a criação de cenas "no aqui e agora". Por motivos de calendário, não se realizou o estudo desta disciplina mas os conteúdos mencionados na ementa estão intimamente relacionados com a prática desenvolvida pelo docente António Januzelli, cujo trabalho é analisado posteriormente em detalhe. A noção de presença aparece também na ementa da disciplina de Interpretação III como o primeiro objetivo, referido como «Treinamento da Presença Cênica» e associado a um «Levantamento de Técnicas». Não foi possível entrevistar a docente habitualmente responsável pela disciplina por esta se encontrar no exterior, nem acompanhar as sessões dinamizadas por motivos de calendário, mas a sugestão de autores como Eugénio Barba, Michael Tcheckov, Jerzy Grotowski e Constantin Stanislavski parece sugerir que a noção de presença cénica aqui referida concerne um estado particular do ator em situação de representação, passível de ser desenvolvido tecnicamente. Nas entrevistas, a noção de presença aparece tanto no discurso da professora Maria Thais Lima, como no do professor António Januzelli. No primeiro caso, a presença aparece como um critério de avaliação, não tanto ligado a uma qualidade da atuação mas mais para considerar a qualidade de participação nas atividades, referindo a docente que há muita gente que está "de corpo presente mas de alma ausente". Parece interessante destacar esta observação, porquanto ela, indiretamente, pode contribuir para uma clarificação dos contornos desta noção persistente mas dificilmente apreensível. É no discurso de Januzelli, por outro lado, que a noção de presença ganha o maior protagonismo e se constitui verdadeiramente como um aspecto decisivo na estruturação da ação pedagógica. Segundo o docente,

as atividades propostas buscam que o aluno "aprimore a sua presença enquanto indivíduo", considerada um patamar elementar para a criação cénica. Aqui, a noção de presença surge articulada a uma ideia de "entrar dentro de si" e de "estar no seu corpo", bem como às ideias de "limpeza" e "quebra das máscaras musculares da personalidade", o que permitiria a criação de "um campo energético magnético que atrai as energias que transitam por ali." Presença, portanto, surge como uma qualidade de relação do ator consigo mesmo e com os outros, promotora de uma capacidade de ação no aqui e agora da situação, que atrairia a atenção dos espectadores. O trabalho que foi acompanhado nas sessões revela que este objetivo é buscado por diversas estratégias que visam desenvolver uma relação de não representação do ator com os materiais da sua composição, relação esta alicerçada no jogo, na implicação pessoal com os materiais e na participação consciente na elaboração da composição cénica.

3.3.3 | FAZER TEATRO CONTEMPORÂNEO

A estrutura do curso de Práticas Performativas Contemporâneas não foi alvo do estudo realizado, centrado neste, como no caso do Drama Department da Exeter University, apenas na ação de um dos docentes e na disciplina pela qual este estava responsável. Contudo, é pertinente observar que o curso se propõe a conferir uma graduação a alunos com formação técnica anterior por meio de cerca de um ano de atividades letivas, organizadas em quatro módulos obrigatórios e um opcional. De qualquer modo, como o nome sugere, o curso assume-se como estando vocacionado para o desenvolvimento das competências necessárias a que o aluno se

torne um fazedor de teatro hábil e crítico, capaz de se inserir de forma atuante no contexto cultural onde trabalha. Os vários módulos obrigatórios do curso, como "PerformanceProject: Mapping the Terrain" e "Books: Critical and Creative Strategies", bem como os módulos opcionais "Performing the Self" e "Documentary Theatre", parecem corroborar a intenção de dar aos alunos a oportunidade de experimentar modalidades de fazer teatral com significativa relevância no âmbito das práticas contemporâneas, ao mesmo tempo que estimulam uma atitude crítica que não se pretende estranha aos processos criativos. A ementa da disciplina "Performance Event: Comissioned New Work" reitera estes objetivos gerais, especificando-os em objetivos que concorrem para o desenvolvimento integral dos alunos.

A noção de presença não desempenha explicitamente um papel na concepção nem na ação do docente. No entanto, a natureza do trabalho e a sua ênfase na criação participada, por um lado, assim como a orientação assumida pelo docente no que respeita ao registo de atuação, centrado na não representação de personagens, por outro, podem ser entendidas como marcas implícitas de um interesse pela presença do ator. Com efeito, Alexander Kelly afirma que gostaria que os alunos fossem completamente responsáveis pelo texto que é apresentado em cena, o que se configura como um indicador possível da presença dos atores no produto da criação. Além disso, ao manifestar repetidas vezes durante o processo a vontade de que os alunos se apresentem em cena "como eles mesmos", mesmo que não assumindo um comportamento quotidiano, Kelly está a mostrar um apreço pela presença dos atores enquanto pessoas. Além disso, a atenção despendida na reflexão

dos alunos sobre o seu próprio trabalho vai no sentido de promover uma consciência de si enquanto fazedores de teatro que pode ser entendida como outro plano da noção de presença. As atividades desenvolvidas durante a disciplina centram-se no entanto nos problemas relacionados com a criação colaborativa de um espetáculo e menos com aqueles diretamente decorrentes da atuação em cena. Correlativamente, é pertinente notar que a ênfase no trabalho de escrita cénica concorreu para que relativamente pouco tempo fosse consagrado aos ensaios, o que teve as suas implicações no modo como os desempenhos cénicos foram realizados pelos alunos.

3.3.4 | PERFORMER INTERCULTURAL

O curso de Drama da Exeter University está mais próximo da configuração dos cursos do CAC - ECA e do DT - ESTC, em particular, na medida que se configura como um curso de três anos. Apesar deste curso não ter sido alvo de um estudo panorâmico, gostaria de salientar que a sua estrutura se organiza com uma forte componente de disciplinas opcionais, o que parece favorecer a possibilidade de desenhos curriculares adaptados às necessidades e desejos de cada aluno. O curso não parece oferecer múltiplas habilitações, sendo a especialização em Dramaturgia, Teatro Aplicado, Interpretação, Direção, etc., possível por meio da realização de escolhas ao longo do processo de formação, que culmina no último ano. É interessante notar que no primeiro ano existe uma disciplina intitulada "Acting and not acting", que parece sugerir uma consciência do questionamento da representação em curso nas práticas teatrais contemporâneas, bem como da disciplina "Practical Essay", no terceiro ano, apontando para a possibilidade de um trabalho prático

ser considerado analogamente a um trabalho escrito, o qual, contudo, não é dispensado. O curso parece procurar um equilibrio entre disciplinas focadas em textos e criadores de relevância histórica, e disciplinas com uma forte componente de trabalho experiencial em sala, no qual se procura integrar a reflexão e a aquisição de conceitos. A disciplina "Intercultural Performer Trainning", uma optativa do segundo ano frequentada tanto por alunos de graduação como por alunos de pós-graduação, inscreve-se dentro deste segundo grupo.

Apesar da noção de presença não figurar explicitamente na ementa da disciplina, ela desempenha um papel central no pensamento do docente Phillip Zarrilli, assim como na ação pedagógica que implementa. Se considerarmos a proximidade que a noção de presença manifesta com o termo psicofísico como referindo um estado ótimo de disponibilidade corporal e mental do ator na ação, tal como sugerido na ementa, podemos começar a aferir a centralidade que a noção de presença ocupa no âmbito da disciplina. Ainda segundo o explicitado na ementa, este estado psicofísico ótimo é considerado com recurso a critérios como "claridade", "completude" e "plenitude" que sugerem um campo semântico próximo daquele que está associado à noção de presença cénica. Por outro lado, Zarrilli estabelece o nexo entre os dois termos na entrevista, nomeadamente quando esclarece que o tipo de relação psicofísica que o seu trabalho visa pode ser descrita em termos energéticos e que "em qualquer boa atuação vai haver um tipo de presença energética". Como foi possível observar e experimentar durante a observação participativa das sessões, as atividades propostas estruturam-se segundo este princípio de trabalho com a

energia e visam uma tomada de consciência e uma capacitação da parte dos alunos de modalidades de utilização de estados de disponibilidade e percepção que se podem associar à presença na ação, entendida como um estado de implicação e de não dualidade corpo-mente. Este trabalho, por outro lado, não é realizado à revelia de um conjunto de atividades que procuram estimular a tomada de consciência da parte do aluno sobre a natureza dos seus próprios processos, assim como de uma posição critica informada sobre a natureza mesmo dos procedimentos e práticas utilizados na disciplina. Acrescentaria ainda que, no processo particular que acompanhei, Zarrilli procurou incluir o investimento criativo dos alunos no seio do próprio processo de criação do espetáculo com que culmina a disciplina. É justo, portanto, afirmar que a noção de presença ocupa um lugar nodal no contexto da disciplina, mesmo que, como aliás Zarrilli afirmou numa conversa informal, esta noção fique melhor inarticulada.

3.4 | SOBRE FORMAR ATORES

Apresento-te, leitor, as ementas, as entrevistas editadas e excertos dos diários das sessões que acompanhei durante o trabalho de campo. O estudo focou - se nas disciplinas de Interpretação: escolhi uma disciplina de cada um dos três primeiros anos dos cursos do DT - ESTC e do CAC - ECA; excluí o quarto ano do curso da Universidade de São Paulo devido a que nesse ano a disciplina funciona como um projeto de montagem na qual o aluno participa. Assim, centrei o meu estudo nas disciplinas de Interpretação I, Interpretação III e Interpretação V, então orientadas respectivamente pelos professores Álvaro Correia, Carlos J. Pessoa e Bruno

Bravo, do DT - ESTC; e nas disciplinas Improvisação II, Interpretação I e Interpretação IV, então ministradas pelos docentes Maria Thais Lima, António Januzelli e Juliana Galdino, no CAC - ECA. As disciplinas Performance Event e Intercultural Performer Trainning, orientadas respectivamente pelos professores Alexander Kelly e Phillip Zarrilli, foram escolhidas em função dos meus interesses pessoais e da pertinência que estas poderiam ter para a investigação. O objetivo do estudo de campo era inicialmente aferir da resposta que as instituições portuguesa e brasileira estavam a dar à afirmação da noção de performer no âmbito das práticas e discursos teatrais contemporâneos. Contudo, antes de iniciar o trabalho no Reino Unido, o objetivo do estudo redirecionou-se para o modo como as práticas pedagógicas articulavam a relação entre conhecimentos conceptuais, tácitos e críticos, por um lado, e como as práticas artístico-pedagógicas de cada docente se relacionavam com determinadas configurações da ideia de subjetividade. Foi após o trabalho de campo realizado que o problema da presença ganhou a centralidade que assume nesta tese.

Recolhi as ementas das disciplinas via os serviços académicos das instituições, exceto no caso daquelas que acompanhei no Reino Unido, a ementa das quais me foi dada pelos próprios docentes. Observei uma sessão por semana de cada disciplina no CAC - ECA, correspondendo a uma amostragem de metade das sessões dinamizadas, exceto na disciplina de Interpretação I que participei de todas as sessões (Improvisação II: 48h; Interpretação I: 90h; Interpretação IV: 48h). Observei também uma sessão por semana de cada disciplina do DT - ESTC, o que corresponde a um terço das aulas oferecidas, exceto no caso da disciplina da Oficina de

Criação no qual a amostra corresponde a um quarto das sessões (Interpretação I: 35h; Interpretação III: 40h; Interpretação V: 30h). A primeira disciplina que observei foi Interpretação I, no CAC - ECA, não tendo registos escritos significativos da experiência, em parte por ter participado ativamente das sessões; por outro lado, consegui junto de uma aluna anotações que transmitem de forma singular as percepções de um estudante das atividades desenvolvidas na disciplina. As observações realizadas posteriormente no departamento permitiram a elaboração de anotações num caderno, que posteriormente transcrevi para o computador, constituindo os primeiros registos que efetuei. No trabalho de campo realizado em Lisboa, optei por realizar os registos diretamente no computador, o que, intensificado pela experiência já adquirida, permitiu a elaboração de registos com bastante maior detalhe. Estas experiências implicaram um desenvolvimento perceptivo e de habilidade na realização dos registos que se verificou muito significativo aquando da realização do trabalho de campo no Reino Unido, onde efetuei observação participativa e não participativa de todas as sessões das disciplinas Intercultural Performer Training, no Drama Department da Exeter University (98h), e Devised New Work, no Performing Arts Department da Leeds Metropolitan University (96h), conseguindo elaborar registos relevantes das experiências.

Cada entrevista teve uma duração variável, entre 40 minutos e 1 hora, aproximadamente. Realizei registos áudio das entrevistas, com exceção da segunda entrevista ao docente de Interpretação I do CAC - ECA, que foi registada manualmente, o que se reflete na fluência da resposta e no detalhe da informação recolhida. Os registos das entrevistas à docente de Interpretação IV do CAC - ECA

TABELA IV - QUESTIONÁRIO DT | CAC

(1.1) Como foi o seu despertar artístico para o teatro? (1.2) Como tem sido a sua formação artística no teatro? (1.3) Quais considera as suas principais influências artísticas?

(2.1) Como foi o seu despertar para o ensino da interpretação? (2.2) Como tem sido a sua formação pedagógica em interpretação? (2.3) Quais considera as suas principais referências pedagógicas?

(3.1) Qual a sua opinião sobre o curriculum do curso de teatro que integra? (3.2) Qual entende ser o lugar da disciplina que lecciona no contexto do curso? (3.3) Qual a sua opinião sobre o curriculum formal da disciplina que lecciona?

(4.1) Qual o curriculum que implementa (conteúdos, actividades, valores, etc.)? (4.2) Como descreveria a sua actividade pedagógica, em cinco linhas aprox.? (4.3) Que constrangimentos profissionais identifica na sua actividade pedagógica?

(5.1) Com base em que produção do aluno faz a sua avaliação? (5.2) Quais os critérios de avaliação a que recorre? (5.3) Qual o peso relativo de cada um deles?

(6.1) O que entende por teatralidade? (6.2) O que entende por jogo do actor? (6.3) Qual a relação do actor com a representação? (6.4) O que entende por um artista de teatro? (6.5) O que entende por performer? (6.6) Qual a relação entre teatro e performance?

TABELA V - QUESTIONÁRIO PAD | DD

Performing Arts Department

(1.1) Quais são os obejtivos para este módulo? (1.2) Que estratégias destaca no sentido de promover nos alunos a percepção global do processo de criação? (1.3) Como vê a relação entre teoria e prática neste contexto particular e neste tipo de trabalho?

(2.1) Prefere utilizar o termo ator ou performer e em que medida os distingue? (2.2) Utilizou as expressões «*perform yourself*» e «*perform as yourself*»: «persona», «personagem» e «si-mesmo», em que medida estes termos o interessam? (2.3) Como equaciona as noções de «tarefa» e «trabalho», «*to play*», «*to act*» e «*to perform*»? (2.4) Em que medida a arte conceptual é relevante para o seu trabalho?

Drama Department

(1.1) De acordo com que objetivos, atividades e valor organiza o ensino? (1.2) Poderia falar um pouco sobre como realiza a avaliação? (1.3) Considera diferente levar a cabo a ação formativa numa instituição de ensino superior e numa escola profissional?

(2.1) Poderia falar um pouco sobre a atuação entendida como a realização de tarefas? (2.2) Poderia falar-me umpouco sobre como entende a relação entre «ator» e «performer»? (2.3) Poderia falar-me um pouco sobre como concebe a noção de «si-mesmo»?

ficaram em condições muito precárias, o que implicou a realização de uma nova entrevista por telefone mas que apenas permitiu recolher um material muito esparso.

As entrevistas realizadas aos docentes no Reino Unido, apenas uma em cada caso, seguiram protocolos mais livres e refletiram o deslocamento de foco do trabalho de investigação.

Os materiais recolhidos nas entrevistas e na observação de sessões, sem edição, prefazem um volume de cerca de quinhentas páginas e são apresentados na íntegra como anexo a este trabalho (Anexo I). Apresento em seguida excertos e fragmentos destes materiais por considerar a melhor introdução ao problema da formação de atores no ensino superior.

DEPARTAMENTO DE TEATRO

ESCOLA SUPERIOR DE TEATRO E CINEMA

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA

EMENTA

OBJETIVOS Pretende-se com este primeiro módulo da disciplina de Interpretação que os alunos utilizem o texto dramático como ponto de partida da criação teatral, prática que constitui a matriz do trabalho do actor no teatro ocidental. Pretende-se que os alunos, através de textos simbolistas ou de influência simbolista, conheçam um dos momentos de ruptura que marcou a modernidade europeia e que, deste modo, estabeleçam ligações e pontes com outros movimentos artísticos da mesma época (naturalismo, realismos, etc.) e com as praticas teatrais contemporâneas. Pretende-se que os alunos adquiram, experimentando, as noções de acção - não acção, cena - contracena, presença - distância e observação - construção e reconheçam as diferenças entre teatralidade e vida, e imitação e criação.

PROGRAMA O confronto dos alunos com os grandes autores é uma estratégia fundamental para o seu desenvolvimento artístico. Os autores dos textos escolhidos, Dama do Mar (1888) e Salomé (1893), são Henrik Ibsen (1828 -1906) e Oscar Wilde (1854 – 1900). O trabalho com os alunos será desenvolvido através de três linhas de força fundamentais:

1 – Identificar os aspectos simbolistas nos textos escolhidos e elaborar um enquadramento dramatúrgico, histórico e cénico das obras.

2 - Relacionar os textos a trabalhar com o espaço e tempo como coordenadas cénicas para o trabalho do actor.

3 - Trabalhar o conceito de partitura física, vocal e textual.

MATERIAIS DE APOIO Serão fornecidos aos alunos textos de natureza literária diversa, filmes, registo áudio.

ACTIVIDADES CURRICULARES Apresentação pública do exercício no final do Semestre na Escola

ACTIVIDADES EXTRACURRICULARES Promover a participação dos alunos em pequenos trabalhos práticos promovidos pela ESTC em parceria com outras instituições. Estes trabalhos têm como objectivo aproximar os alunos do mercado de trabalho.

BIBLIOGRAFIA

IBSEN, Henrik, *A Dama do Mar* (a versão escolhida será editada em Outubro de 2006 pela Cotovia)

WILDE, Óscar, *Salomé*, trad. Armindo Rodrigues. Lisboa: Relógio D'Água, 2001.

CHADWICK, Charles, *O Simbolismo*, trad. Maria Leonor de castro H. Telles. Lisboa: Lysia, 1971

CRUZ, Duarte Ivo, *O Simbolismo no Teatro Português*: 1890-1990. Lisboa: Instituto de Cultura e Língua Portuguesa, 1991

REBELO, Luís Francisco, *O Teatro Simbolista e Modernista*. Lisboa: Instituto de Cultura e Língua Portuguesa, Lisboa, 1979

DORRA, Henri, *Symbolist Art Theories: a critical anthology*. Berkeley: University of Califórnia Press, 1994

BERTHOLD, Margot, *História Mundial do Teatro*, tradução de Maria Paula Zurawski, J. Guinsburg, Sérgio Coelho, Clóvis Garcia. S. Paulo: Editora Perspectiva, 2001

EMENTA

PAVIS, Patrice, *Dicionário de Teatro*, tradução de J. Guinsburg e Maria Lúcia Pereira. S. Paulo:Editora Perspectiva, 1996

VASQUES, Eugénia, *O Que É Teatro*. Lisboa: Quimera, 2003

MÉTODO DE AVALIAÇÃO A avaliação é contínua atendendo à evolução dos alunos e ao trabalho por estes realizado durante a duração do semestre. No final deste será atribuída uma classificação numérica a cada aluno, que será afixada em pauta.

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO

1. Assiduidade e Participação
2. Aquisição de conhecimentos
3. Evolução
4. Reflexão escrita

O professor deve fazer os balanços necessários junto dos alunos durante o processo de trabalho para que este decorra de uma forma esclarecida e construtiva.

MÉTODO DE ENSINO E APRENDIZAGEM As aulas são encaradas como espaço de procura e aprofundamento de saberes e como lugar de experimentação. Os alunos serão divididos em dois grupos (A e B) e cada um deles trabalhará uma das peças dos autores acima referidos.

As sessões de trabalho serão divididas pelas seguintes fases:

1. O enquadramento do autor e da sua época e análise do texto.

2. Distribuição de tarefas, situações e personagens pelo grupo de trabalho.

3. A Improvisação na procura e construção de partituras físicas, vocais e textuais

4. Fixação das cenas no espaço e no tempo

No final do semestre o aluno fará uma breve reflexão escrita sobre o processo de trabalho.

PROGRAMA Tem muito a ver com princípios éticos relacionados com a profissão, no sentido de disciplina, em termos de trabalho, o medo que eles têm. Este ano, por exemplo, são dezassete alunos; é muito difícil conseguires gerir dezassete alunos mesmo tendo mais tempo. Eles têm que perceber que têm que aproveitar todo o tempo com o professor. É uma questão de disciplina e de disponibilidade interior que têm que ter, não é? Se calhar, é uma coisa em que eu tenho que insistir mais, no sentido de que estamos a criar profissionais, podem ser criadores e artistas e não ser só atores, quer dizer, os atores também são criadores, mas em termos profissionais, eles têm que estar preparados para trabalhar com qualquer encenador: deviam estar preparados tanto para um encenador que marca tudo e não os deixa fazer nada, como para outro que faz espectáculos a partir das improvisações e daquilo que eles derem. Eles têm que estar preparados para as duas coisas, e perceber que não existem dogmas, têm que estar abertos para para o que lhes possa aparecer e estar disponíveis para isso. Eu sinto muitas vezes que estou a trabalhar a partir de uma ética da profissão.

DIFICULDADES Neste momento a coisa mais complicada que a escola artística enfrenta é o facto de o dinheiro ser pouco e de termos que admitir mais alunos do que deveríamos. O ideal seria ter uma turma de dez pessoas e não de dezassete. O semestre, com dez pessoas, seria completamente diferente. Porque também não há mercado de trabalho para esta gente toda. É um bocadinho cínico da nossa parte admitir tanta gente. Eu também não sou capaz de dizer: "Tu vais ser, tu vais ser, tu não vais ser". Porque é um tipo de

profissão onde há pessoas que têm muita qualidade e depois, por circunstâncias da vida, não continuam, e há outras que não têm tanto, mas que insistiram, trabalharam, tiveram oportunidades, e de repente são. Eu tenho que os tratar minimamente a todos da mesma maneira. Posso dizer: "Dessa maneira podes não ser", ou "Da maneira como te comportas..." Agora é muito complicado virar-me para um aluno e dizer: "Tu não vais ser ator".

AVALIAÇÃO Eu elaboro a avaliação essencialmente pela reação áquilo que vou sugerindo e pedindo, pelo modo como aproveita o vai fazendo e transforma isso em trabalho concreto na criação da personagem, pelo relacionamento que ele vai estabelecendo com a cena que eu distribuo e também pelo como ele vai evoluindo na relação com o outro com quem vai trabalhando. Por um lado é como ele cresce verticalmente, no sentido em que vai seguindo as coisas que vai criando e desenvolvendo relativamente à personagem que ele tem, por outro lado, é uma espécie de crescimento horizontal, no sentido da relação dele com os outros numa cena. Depois eu junto uma coisa que para mim é fundamental, que é assiduidade porque é uma questão de ética da profissão, porque, no fundo, temos que os tratar como se fossem futuros atores e, numa profissão tão selectiva como o teatro, não basta ser muito engraçado e ser talentoso, também tens que ter uma postura ética perante as coisas, que nem dá para trabalhar com uma pessoa que é completamente inconstante e desorganizada. Além destes critérios, tem a ver com como eles vão adquirindo tecnicamente as coisas, como é que eles vão tendo consciência daquilo que vão adquirindo, como

eles se relacionam com os outros, como é que eles vão evoluíndo individualmentre e sempre na relação com os outros. Vejo muito caso a caso, não consigo ser esquemático porque, em termos do trabalho artístico, os problemas são todos diferentes de pessoa para pessoa, e é muito complicado, as dificuldades de um se calhar não são iguais às dificuldades do outro, as pessoas são diferentes e não há uma grelha que de repente eu ponha em cima de uma pessoa e que seja concreto, não é, como na matemática, ou erras ou não, ou acertas ou não, não é? Aqui não pode ser isso, não posso ter uma grelha científica, de pontos, quer dizer, é muito variável consoante a pessoa.

OBJECTIVOS Em Interpretação III - Teatro do Barroco pretende-se que os alunos se confrontem com um conjunto de textos cujo sedimento cultural é património comum da prática teatral do Ocidente.

Pretende-se que os alunos façamum percurso comparativo entre épocas, géneros teatrais e métodos de trabalho diversificados, que lhes permitam ter, por um lado uma percepção mais clara sobre as diferentes poéticas subjacentes, e, por outro o confronto com as diferentes propostas de trabalho dos professores responsáveis pelos respectivos módulos.

Pretende-se que os alunos adquiram e consolidem um saber teórico-prático que tenha uma expressão significativa na qualidade da sua interpretação. Assim, osalunos deverão aprofundar um conjunto de técnicas interpretativas, que lhes permitam enriquecer o léxico indispensável ao trabalho do actor.

PROGRAMA Este módulo é dedicado ao trabalho sobre os Teatros do Barroco, entendendo o Barroco como um movimento estético transversal. O autor proposto é Calderon de La Barca (1600-1681) pela sua representatividade na dramaturgia barroca europeia, sendo o expoente máximo do Siglo de Oro Espanhol. Os textos escolhidos são O Príncipe Constante (1628) e O Grande Teatro do Mundo (1635?).

O trabalho com os alunos será desenvolvido através de quatro linhas de força fundamentais:

EMENTA

1. Análise dramatúrgica dos textos a trabalhar, tendo em consideração o seu enquadramento histórico e cénico.

2. Trabalho de elocução sobre o material proposto, partindo das noções de ritmo e musicalidade inerentes à riqueza da linguagem do autor.

3. Trabalho de improvisação na procura da criação de um universo dramatúrgico e de uma gramática comum ao grupo.

4. Trabalho de aprofundamento técnico e artístico, a partir das noções de rigor, eficácia cénica e comunicação.

BIBLIOGRAFIA

CALDERON DE LA BARCA, Pedro, *O Príncipe Constante*.

CALDERON DE LA BARCA, Pedro, *O Grande Teatro do Mundo*, tradução e notas de José Bento. Lisboa: Cotovia, 1996.

ABEL, Lionel, *Metateatro: uma visão nova da forma dramática*, tradução de Bárbara Heliodora. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1963.

CALABRESE, Omar, *A Idade Neobarroca*. Lisboa: Edições 70, 1999.

BERTHOLD, Margot, *História Mundial do Teatro*, tradução de Maria Paula Zurawski, J. Guinsburg, Sérgio Coelho, Clóvis Garcia. S. Paulo: Editora Perspectiva, 2001.

PAVIS, Patrice, *Dicionário de Teatro*, tradução de J. Guinsburg e Maria Lúcia Pereira. S. Paulo: Editora Perspectiva, 1996.

MATERIAIS DE APOIO Será fornecido aos alunos um conjunto de materiais de apoio composto por textos de natureza literária diversa, filmes, registo áudio, etc..

ACTIVIDADES CURRICULARES Apresentação pública no Teatro Nacional D. Maria II.

ACTIVIDADES EXTRACURRICULARES Participação de alguns alunos, após selecção com critérios definidos, em encontros internacionais de escolas de teatro organizados pelo ITI –International Theatre Institute.

MÉTODO DE AVALIAÇÃO A avaliação é contínua atendendo à evolução dos alunos e ao trabalho por estes realizado durante a duração do semestre. No final deste será atribuída uma classificação numérica a cada aluno, que será afixada em pauta.

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO

1. Assiduidade e Participação
2. Aquisição de conhecimentos
3. Evolução
4. Reflexão escrita

O professor deve fazer os balanços necessários junto dos alunos durante o processo de trabalho para que este decorra de uma forma esclarecida e construtiva.

MÉTODO DE ENSINO E APRENDIZAGEM As aulas são encaradas como espaço de procura e aprofundamento de saberes e como lugar de experimentação. As sessões de trabalho serão divididas pelas seguintes fases:

1. Leitura e análise dos textos propostos
2. Improvisações para a construção de um universo dramatúrgico coerente
3. Trabalho técnico e artístico de consolidação dos materiais propostos nas improvisações
4. Trabalho sobre a elocução do texto
5. Reflexão escrita

PROGRAMA Para mim, aquilo que me interessa sobretudo é a questão da técnica, agora, eu não tenho ilusões, a técnica depende sempre. Eu sempre tive muitas inquietações como professor: será que um tipo está a ser artista, está a fazer as suas encenações, ou está realmente a ser professor, está a produzir alguma coisa de útil para os alunos? Sempre tive dilemas de consciência como professor, "será que isto é útil para os alunos?" A única forma de eu resolver esse dilema é empregar-me ao máximo, do ponto de vista artístico. Ou seja, é o contrário, é fazer isto como se isto de facto fosse um objeto incrível, de forma a me envolver também o mais possível no trabalho e ter, portanto, o ensejo de me envolver também com os alunos de forma a que possa chegar até eles, que possa perceber como é que os posso ajudar do ponto de vista técnico. Essa é a minha estratégia. A estratégia podia ser outra, ter uma atitude o mais fria e fazer um conjunto de exercícios, mas acho que não, acho que para dar a técnica tem que haver um grande envolvimento emocional, artístico, afetivo com aquilo que se está a fazer, é isso que eu procuro. Tendo também a noção de que são miúdos de vinte anos, que isto não tem uma exigência profissional e, portanto, tentar pautar os comentários e as avaliações de acordo com a fase de desenvolvimento em que eles estão. A técnica tem que ser vista em função de um objeto qualquer, em que as pessoas estejam envolvidas. Nestes ensaios a gente vê, sente as debilidades que os alunos têm e apercebe-se: "Aqui eu posso-te ajudar", "Aqui estás a fazer efeitos". Porque o ator quando está a representar não pode estar a pensar para onde é que vão os pés, e não sei quê não sei que mais, tem que ter um outro objetivo. E depois a técnica

por si, independentemente da consciência, vai acamando, não é? Agora, se a gente está sempre a dizer ao aluno: "Olha lá para a respiração!"... Portanto, tem que haver essa tensão da responsabilidade que o espectáculo implica para eles poderem crescer. Se não há essa responsabilidade, isto está tudo perdido. É a minha noção, agora, é um território difícil, é um território no arame. O segundo ano é um ano complicado. É talvez o ano que eu mais gosto, é o ano das ruturas, é um ano em que as coisas se definem, em que a questão do discurso é fundamental, eles tomarem consciência que têm um discurso, que têm um discurso artístico, que têm um discurso cívico, que têm um discurso cultural. E que isso implica trabalhar, implica tomar decisões, implica recolher informação, implica criar, implica ouvir, implica um exercício como artistas e como cidadãos. Em três linhas, esta oficina é um trabalho de consolidação técnica mas também de percepção por parte dos alunos da atividade de ator como artista, como cidadão e como agente cultural. Dito assim em três coisas: artista, cidadão, e agente cultural. As coisas sempre se interagem um bocadinho, mas acho que tem um bocadinho a ver com estas coisas.

DIFICULDADES Eu este ano senti-me muito bem, aliás, recuperei um prazer de dar aulas que já não tinha há muito tempo.

AVALIAÇÃO À data de inscrição, este atelier era Teatros do Barroco, não integrava aquele Teatro Contemporâneo, portanto a avaliação incide sobretudo no teatro do Barroco. Contudo, o Teatro Contemporâneo serviu-me para tirar dúvidas. Eu acho que foi muito positivo tanto que há uma proposta para no próximo ano

esta experiência que tivemos ser introduzida no plano curricular, todos os responsáveis com quem falei acharam muito vantajoso porque os alunos cresceram muito, tiveram mais rendimento e maior autonomização, sobretudo, que é aquilo que nos interessa aqui sobre o ponto de vista pedagógico analisar. Portanto, aí já começo a responder à pergunta, é a questão da autonomização: da capacidade do aluno em termos técnicos ou artísticos conseguir não só responder àquilo que lhe pedem, como ter uma capacidade de intervenção naquilo que lhe é pedido. Pondo isto de outra maneira, nós distribuímos papéis, personagens, ao aluno, e no fim de contas é o que é que cada aluno faz com o personagem. Isto são sinais que o professor interpreta, o professor não é um cientista, estas coisas não são mensuráveis, a avaliação é sempre subjetiva, é também um aspecto que é fundamental considerar; agora a avaliação baseia-se nesta soma de observações que tu vais fazendo sobre os alunos. É importante dizer também aos alunos e ter presente: a avaliação que fazes é num determinado momento, não é um julgamento categórico sobre a pessoa e para a vida. É muito *tête-a-tête*, cada caso é um caso... e é extremamente delicado. Há critérios técnicos, quem tem boa dicção, boa projeção, quem se mexe bem no espaço, quem tem uma boa relação com os objetos, quem sentido rítmico, a questão da expressividade. Depois quem consegue criar uma diferença do ponto de vista artístico, ou seja, com essas competências - e com isto tem que se distinguir técnica e arte, técnica é a sustentação, arte é a expressão -, é aquilo que a gente vê personalizado, com uma marca estilística própria: artisticamente, é quem consegue criar maior novidade, maior

impacto comunicacional dentro dessa dinâmica artístico-técnica. Por outro lado, para mim são igualmente importantes, além do aspecto artístico-técnico, os aspectos da participação e da forma de estar. Não apenas a participação no sentido da assiduidade mas a forma como cada aluno se integra na dinâmica do grupo, contribui e é interveniente nessa dinâmica. Acho isso um aspecto crucial do teatro, é aquilo a que os velhos do teatro chamavam uma pessoa que tem "boa energia" ou que tem "má energia", imagens que têm um pouco a ver com essa capacidade de interacção dentro de um colectivo. Critérios artístico-técnicos, portanto, os critérios ligados à assiduidade, à qualidade da participação, basicamente são estes quatro critérios, anda à volta disto. Quer dizer, há outro, o critério da consistência: mais do que a progressão, no teatro progride-se e regride-se, anda-se para a frente, depois anda-se para trás, é mais a consistência, é mais a forma como a gente lida com as crises do que propriamente não ter crises; é importante ter crises, é mais a essa capacidade de ao longo do tempo ser capaz de gerir as próprias crises, os momentos bons, os momentos menos bons, portanto, diria a consistência. Isto são os itens pessoais, é como é que eu pessoalmente giro isto, são estes cinco itens. Agora, eu não gosto desta avaliação muito pormenorizada de zero a vinte... qual é a diferença entre um treze e um quatorze? Qual é a diferença entre um doze e um treze? Qual é a diferença entre um quinze e um dezasseis? Tudo isto me parece bastante artificial. Eu crio um intervalo de quatro números, que no fim de contas corresponde a um nível. Neste caso é uma boa turma, portanto eu penso que se justifica dar entre quatorze e dezassete, portanto, esses quatro

números constituem quatro patamares de desenvolvimento. São bons, são todos bons, agora há um patamar mais fraco, outro um bocadinho superior, o outro um bocadinho ainda superior e o outro um bocadinho superior. Há o patamar de "excelente", há o patamar "muito bom", o patamar "bom" e o patamar "suficiente", percebes? São esses os patamares com os quais eu me sinto à vontade, com os quais eu tenho vindo sempre a trabalhar através destes anos e através dos quais também tento mitigar essa questão psicológica que é muito complicada de reação às notas. Eu gostava de diluir esse impacto, porque esse impacto é muito enganador, é falacioso, percebes. De fato escamoteia o essencial disto: a prática artística não é uma prática concorrencial, não é uma prática de competição, é uma prática de afirmação de um discurso, que é completamente diferente. Não é se o meu discurso é melhor do que o teu, a questão aqui é a especificidade de cada discurso. Não é possível comparar. Eu costumo dar aqueles exemplos com queijo: o queijo da serra não é comparável com o queijo flamengo e não quer dizer que um seja pior do que o outro, concorrem em mercados completamente diferentes. E no caso da arte cada um é um mercado diferente. Tem que ser entendido assim, por isso este tipo de avaliação, e os alunos não têm essa noção, por muito que a gente lhes diga. Por questões sociais, porque estão sempre a ouvir falar, "concorrência", "competitividade", sei o quê, não sei que mais, eles julgam que estão em conflito uns com os outros. Não é verdade, não é verdade. Muitas vezes os alunos levam aquilo a peito, muito a mal, embora normalmente digam "ah, não me interessa nada as notas!", mas interessa-lhes, e portanto nós tenta-

mos mitigar isto, porque, no fim de contas, seria mais justo e mais equilibrado, a meu ver, ou "passa" ou "não passa". Depois havia comentários qualitativos. É um assunto inacabado, é um assunto que para mim é um dos assuntos mais problemáticos.

PÁTIO INTERIOR, MARÇO DE 2007

OBJECTIVOS Interpretação V é uma Oficina de Criação que marca o final de um ciclo na formação dos alunos do Departamento de Teatro da Escola Superior de Teatro e Cinema. Assim, deve constituir-se enquanto espaço de desenvolvimento e consolidação das competências adquiridas, mas também, como momento de experimentação de novos entendimentos da prática artística, partindo sempre de dois conceitos fundamentais: a criação e o espectáculo.

A Oficina de Criação deve promover o trabalho em equipa e a interdisciplinaridade entre as opções do Curso de Teatro, bem como possibilitar aos alunos o contacto com artistas/autores que desenvolvem trabalhos no espaço artístico exterior à Escola.

A Oficina de Criação, como projecto dos alunos finalistas da Licenciatura em Teatro, deve promover um contexto próximo da vida profissional, estabelecendo relações entre os alunos, o meio artístico e profissional e a comunidade.

PROGRAMA Os projectos a realizar durante a Oficina de Criação são propostos por professores da Escola. De entre os três projectos a realizar, os alunos escolhem um. Cada grupo conta com a presença de um professor, o professor tutor, que acompanha o projecto e o orienta no sentido do cumprimento dos objectivos pedagógicos enunciados. O professor tutor deve planificar o trabalho do grupo e contribuir para a boa relação entre o grupo, os artistas convidados e a Instituição.

Cada projecto é apoiado por professores da Escola que colaboram

na resolução de questões técnicas relacionadas com as especificidades de cada opção (Dramaturgia, Produção, Actores, Design de Cena).

Cada projecto deve prever a integração de um terço dos alunos, de cada opção, inscritos.

BIBLIOGRAFIA A definir pelo professor responsável por cada projecto

MATERIAIS DE APOIO A definir pelo professor responsável por cada projecto.

ACTIVIDADES CURRICULARES Entre 26 de Fevereiro e 9 de Março decorrerá a fase de preparação dos Projectos. Apresentação dos espectáculos resultantes de cada projecto (num mínimo de três apresentações por projecto em horário nocturno) entre 2 e 8 de Julho. Entrega de relatório final de licenciatura.

ACTIVIDADES EXTRACURRICULARES A definir pelo professor responsável por cada projecto.

MÉTODO DE AVALIAÇÃO A avaliação é contínua atendendo à evolução dos alunos e ao trabalho por estes realizado durante a duração do semestre.

CRITÉRIO DE AVALIAÇÃO

1. Assiduidade e Participação
2. Aquisição de conhecimentos
3. Evolução
4. Reflexão escrita

O professor deve fazer os balanços necessários junto dos alunos durante o processo de trabalho para que este decorra de uma forma esclarecida e construtiva.

Os alunos terão de elaborar um relatório final de licenciatura a partir do trabalho realizado na Oficina de Criação, de acordo com as normas pré estabelecidas.

MÉTODO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

O trabalho prático deverá desenvolver-se segundo uma metodologia adequada à natureza do projecto. Cada projecto deverá ser acompanhado pelo tutor em estreita relação com os criadores convidados, de forma a salvaguardar a evolução artística e técnica de cada aluno.

PROGRAMA Isto tem vários degraus: a concentração que temos que ter é em não procurar coisas que ainda não é altura de procurar. Nesta altura dos ensaios às vezes tenho o impulso de: "faz-se isto, é assim, assim e assim", tás a ver? Portanto, é tentar não ceder a esse impulso e o objetivo nesta fase que eu quero é passar não haver ninguém por trás daquele texto, ou seja, não pôr inflexões a mais, nem inflexões a menos, não deixar que a frase, pelo que significa, leve a uma ideia de personagem ou de estados emocionais; não, está simplesmente a dizer aquilo. E dentro disto procurar arritmias. É interessante quando se apanha isto, a carga que já em si traz cá para fora e, portanto, o objetivo nesta fase é uma espécie de cargas em bruto. Só então começa o que é a tensão de cada cena, ainda não pensando completamente na construção do personagem. Por exemplo, a cena da mulher no banco do jardim, ainda tento vê-la no seu conjunto, do pensar no banco de jardim, do pensar no espaço, que tensão é que aquela cena pode ter. Mesmo com as outras mais polifónicas o objetivo é um bocado irmos procurando tensões, arritmias, ligações, o que é que é ruído aqui, o que é que é imperceptível, o que não pode estar imperceptível, no fundo é quase procurar uma clareza. A partir daí entramos numa segunda camada, que é procurar dentro da tensão da natureza quem é que está dentro da cena e as pequenas tensões lá dentro. E esperar que na interpretação, o ator construa, naturalmente, um sub-texto, que a coisa seja viva. Imagina isto no sentido de um músico ao teclado, perante uma partitura: pode optar por esta música triste e começar a ensaiá-la logo assim, ou primeiro bater nas teclas, ver as arritmias e ver o que isso envolve. No fundo, é como é que partindo do

artifício se consegue chegar a qualquer coisa que seja próximo de quem está a ver, a qualquer coisa que seja viva, as pessoas estarem vivas ali, estarem ali. Esta coisa que me estimula muito no teatro é a aproximação e o distanciamento, explorar esta coisa de como é que eu, no palco, me distancio, e então o espectador está a ver-me e eu estou noutra zona completamente diferente, e de repente volto a estar aqui, portanto, esta comunicação constante. É apanhar uma coisa que seja imprescindível, que tem muito a ver com a verdade, com vida, mesmo se o que se está a ver é abstracto, não sei o que é, é apanhar! Isso é que é o grande mistério do teatro, como se diz: "como é que aquilo passa, pá?" É o grande mistério, por exemplo, do Beckett: como é que uma coisa que à partida é tão artificial, tão de composição, como é que aquilo passa, como é que aquilo chega. E tem muito a ver com música, com o *feeling*: vês um gajo que está a tocar a música, dá as notas certas e não sei quê, mas não tem *feeling*... o que é o *feeling*, não sei, é uma vida ali dentro. Eu acho que isso é a eterna busca de qualquer encenador ou qualquer ator.

DIFICULDADES A maior dificuldade que eu tenho no trabalho é, dentro desta zona com poucos alicerces, transmitir confiança sem mentir. Porque estamos a experimentar um texto que não é uma peça, ainda por cima lançado por mim, a partir de improvisações que existiram, e isto são quatro horas de aulas, é preciso parar, é preciso não insistir demasiado. Ás vezes a dificuldade que eu sinto é como se gere o tempo, sobretudo nesta fase. Depois ao encarrilar, isto entra noutra lógica mas é um bocado isso nesta fase. Estou sempre a mudar coisas, eu já não planeio semanas, planeio

o dia, porque já sei que não vale a pena, porque acontecem sempre coisas diferentes. Dentro desta coisa de tomar decisões, é preciso a altura certa; agora não é a altura certa para se fechar cenas porque nem sequer estão lá, mas é a altura certa para se fechar a música. Portanto, esta relação com o tempo às vezes é difícil. Agora, virão as sugestões da cenografia e do que se vai projectar: como é que vamos lidar com isso? É essa constante integração. E há que não ter medo, há que lançar e ver, porque quando a coisa está lá... O Harold Pinter é que diz que quer procurar a verdade; uma verdade artística é uma verdade muito ligada à mentira, não é, mas encontrar a verdade. Eu acho que isso é perceptível, percebe-se, "ah, está cá!" "o quê?", "não sei, epá, mas está cá!"

avaliação Tenho em conta alguns parâmetros que a escola sugere, como também temas mais subjetivos, que estão interligados. A assiduidade, que é imporantíssima, a participação e a qualidade em termos mais subjetivos, que tem a ver também com a evolução do aluno; aqui entramos no campo da criatividade. Também, cada exercício é um exercício específico, move-se dentro de especidificades próprias, portanto, neste, tem a ver sobretudo com o indivíduo dentro do coletivo; a construção de dramaturgia, pela improvisação e ele ser um elemento muito ativo nisso, isso seria uma parte da avaliação. Tendo em conta que é um exercício final que, de alguma maneira, é equiparado a um espectáculo, tudo o que se trabalha nesse sentido; a avaliação mais importante em princípio é até chegarmos à estreia, porque estas coisas depois claro que estão todas conjugadas, mas é importante também a evolução do próprio es-

pectáculo; penso que em dois casos que a evolução do espectáculo foi importante para nota. A avaliação num curso artístico é uma coisa extremamente complexa e eu acho que está mal pensada, é impossível avaliar-se um aluno de zero a vinte. Cada aluno é um aluno, com especificidades diferentes, a avaliação deveria passar para uma avaliação mais qualitativa e não tanto quantitativa, e, seria o ideal, que cada aluno tivesse uma nota, a acompanhar essa avaliação, para ter uma noção mais ou menos do que, portanto, das suas fragilidades, das suas forças. Este foi um exercício que tinha uma base coletiva, assim como uma presença individual muito forte de cada um, a minha opção para avaliar foi igual, dei dezassete a todos, porque de fato correu muito bem, a nível de coesão de grupo, em resposta à linguagem que se estava a trabalhar, preencheram parâmetros essenciais da assiduidade e participação... mas é sempre um campo que para mim tem muitas dúvidas, tás a ver? Falta uma discussão a fundo sobre isto.

GABINETE NA BIBLIOTECA, MARÇO 2007

DEPARTAMENTO ARTES CÊNICAS

ESCOLA DE COMUNICAÇÃO E ARTES

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

EMENTA

PROGRAMA

[a.] Bases do treinamento permanente do ator (a.1) Aquecimento 1 (a.2) Jogos (a.3) Improvisação livre (a.4) Exercícios específicos

[b.] Dramaturgização (b.1) Improvisação elaborada - improvisação de cenas seguidas de reelaboração cênica contínua (b.2) Roteiro Dramaturgico - treinamento da articulação escrita do material resultante das experiências com a Improvisação Elaborada.

MÉTODO DE AVALIAÇÃO

Jogos , Improvisações , Exercícios diversos , Ensaios , Roteirizações , Trabalhos escritos , Aulas Públicas.

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO

Presença nas atividades práticas ; Disponibilidade para a atuação cênica ; Cumprimento das tarefas solicitadas ;

BIBLIOGRAFIA

AZEVEDO, Murillo Nunes de. Introdução ao Tantra.São Paulo,D. Pensamento, 1985.

CHACRA, Sandra. Natureza e Sentido da Improvisação Teatral.São Paulo, Ed.Perspectiva, 1983.

HENRRIGEL, Eugen. A Arte Cavalheiresca do Arquivo Zen. São Paulo, Ed. Pensamento, s/d.

HODGSON, J. e RICHARDS, E. Improvisación. Madri, Ed. Fundamentos, 1982.

PROGRAMA Bom, a Improvisação, poderia ser definida de muitas maneiras, você tem todo um campo aí de estudos, vários modos de operar esse procedimento de trabalho. Apesar de ter meios que eu escolho para trabalhar nas turmas de Improvisação I e Improvisação II, eu também organizo e manipulo esses meios em função do actor. Apesar de um currículo estabelecido que você cumpre existir, ele vai ser ultrapassado em muito pouco tempo. Esse é o quarto ano que eu estou dando curso, e o curso cada ano está se configurando de um jeito. Eu sabia que os alunos iam tirar pós-graduação mas não tinha a percepção de um curso que no primeiro ano de Improvisação se destina não só a atores mas àquele que pretende ser diretor, ao que pretende ser teórico. Ou seja, a Improvisação tem que ser descodificada para todo o mundo ter um modo de pensar e outras formas de expressão. Um cenógrafo, como é que ele vai entender a Improvisação? Porque é que é importante ele passar para o processo de Improvisação? Então, a minha preocupação com o curso é muito mais no sentido de que aquilo que eu estou gerando como material possa também ser articulado e analisado e lido por quem está realizando, a leitura sobre o que faz e não só a experiência de fazer. Eu faço uma eleição, desde que entrei aqui, onde eu trabalharia com dois meios bem objetivos: a palavra e o silêncio; ou seja, a máscara e a ação silenciosa e o trabalho da palavra, improvisação baseada na palavra. São instrumentos bem objetivos, bem específicos, procedimentos bem claros. A Improvisação me permite a experimentação e a leitura pós- experiência de um modo de trabalhar a composição da cena. Porquê? Exatamente porque eu estou trabalhando com um grupo

que tem uma diversidade como leitor, ator, diretores, que o nosso objeto comum é a cena, digamos a experiência de estar em cena mas também é aquilo em que a cena resulta, isso é o que pode ser quantificado, tanto para o cenógrafo como para o ator. Então, trabalhar sobre a ideia de composição é criar um campo comum para essas diversidades. Se eu trabalho só sobre a experiência do improvisar, ou seja, sobre modelos improvisacionais que estão mais ligados ao jogo, sem me preocupar com a estrutura da composição, eu estou afastando a possibilidade de uma leitura diferenciada.

Eu acho que é isso, eu só agregaria de que eu tenho uma visão com relação ao teatro que é tornar o centro do discurso virado além coletivo. Ou seja, não o sujeito que vai ser o inventor de uma determinada coisa, mas algo que possa ser compartilhado no coletivo, principalmente para tentar obter diversidade nas expressões, nas vozes, quer dizer, e não pensar numa fala igualitária mas numa fala que possa deixar que se manifestem essas diferentes possibilidades de leitura e de abordagem. Obviamente que tem uma parte aí, que eu não falei antes, que é toda a primeira parte do trabalho, que é também a da experiência. A sua leitura, ou a realização, requer experiência; e a experiência circula em cada sujeito, em cada ser que está dentro do trabalho. Então eu faço todo um trabalho de preparação técnica, todo um trabalho de construção corporal, de organização de um determinado corpo, de uma ideia de que existe uma diferença entre estar no teatro e estar fora do teatro, entre vida e teatro. Mesmo para quem faz cenografia, mesmo para quem faz teoria, essa distinção aquele que é artista tem que experimentar.

Teatro e vida são duas coisas absolutamente distintas: a dialogar é que a gente transita nelas mas a gente deve saber como a gente quer distingui-las, pelo menos...né? Cada sujeito define a sua forma de distinguir entre o que é ser e o ser artista, entre o que é ele e a linguagem que ele constrói. A escolha é do sujeito.

DICULDADES Eu acho que essa actividade em si é difícil mas eu gosto das coisas que são difíceis. Eu não daria aula se fosse fácil. A minha relação com a profissão é exatamente porque ela me transforma, porque ela me põe em movimento, ela me tira do lugar todos os dias. Há muitas dificuldades, principalmente, a de você ser meio do aprendizado de um outro sujeito. Que coisa mais difícil que isso? O que está em foco não é você, o que está em foco é aquilo que você possa dar para o outro, digamos, é quase como se você criasse uma pista para o outro patinar. É muito complicado. Há dificuldades concretas, que começam do ponto de vista humano, com o grau de relação você estabelece. Há uma dificuldade que é a de como a função pedagógica é compreendida hoje no mundo: a relação pedagógica traz campos hierárquicos, autoridades, está incutido, discutindo ou não se discutindo. O campo da pedagogia hoje não é uma prática que tenha algum valor no mundo, ao contrário, ela aparece meio, uma prática *démodé*, onde o mundo está aí e as pessoas aprendem sozinhas, elas pessoas não precisam de um mediador. Há uma dificuldade do teatro, da linguagem que é uma linguagem efémera, é uma linguagem de incerteza, é uma linguagem de possibilidades. Em pedagogia você abre um campo de possibilidades, ela é um meio de você abrir esse campo de pos-

sibilidades. Há uma dificuldade artística, porque você tem uma formação como artista, você tem um olhar como artista, isso não pode estar descolado mas também não pode ser *a coisa*, tem que haver limite. Ou seja, só há dificuldades, eu não vejo facilidade nenhuma. Eu não posso adormecer nesta posição... talvez seja por isso que eu gosto tanto dela, porque ela é impossível. Eu vou dormir às três da manhã, às sete da manhã eu estou já estou de pé porque às oito eu entro na sala de aula com vinte e dois, vinte e quatro jovens, e para mim isso é de uma responsabilidade imensa, não por eles, por mim. Eu não posso adormecer, não é uma solução. Metodológicas, há uma desfasagem às vezes em relação ao que o aluno está fazendo, há uma dificuldade de leitura, depende da pessoa, é complicado.

DIFICULDADES COMO ESPAÇO, TEMPO, EQUIPAMENTO Ah, eu não dou muito valor a esse tipo de coisas, eu acho que na verdade aí está uma relação que é basicamente humana. A escola de teatro há quinze anos atrás não tinha sala, cada dia o professor dava aula num lugar. Eu tinha que avisar às seis da tarde que eu tinha que ir para um circo, a biblioteca era uma caixa, e são esses projectos pedagógicos tanto para quem fez como para quem foi responsável, com maior potência. Às vezes, sem dúvida, os materiais são definidores mas são definidores inclusive da visão; os recursos que a gente tem nesta Universidade, para este país, são muito bons. A gente reclama e tem que reclamar, porque a gente merece, o teatro como área de conhecimento, merece ter as condições que outras áreas de conhecimento têm. Mas eu não choro miséria. É

uma coisa que eu não gosto é de chorar misérias. Eu acho que as condições materiais elas facilitam mas não definem o trabalho pedagógico, o que define é o humano.

AVALIAÇÃO A avaliação é uma coisa bem complexa, porque você tem dar simbolicamente uma nota a uma coisa que não denota a experiência. A base da avaliação para mim é até que ponto um aluno como sujeito que está se propondo a aprender, a aprender a se formar numa profissão, ele está permeável na experiência, ele investe na experiência. Isso significa investimento de tempo, o que a gente chama de frequência, mas significa principalmente a qualidade e o uso que ele faz desse tempo. Presença, frequência, o que a gente chama área disciplinar e se manifesta nos horários, nas regras estabelecidas no primeiro dia e vão desde ou qual é a roupa que a gente trabalha, ou qual é a tarefa que você tem quotidianamente, por exemplo no caso do segundo semestre os alunos devem pensar qual é a roupa que eles vão improvisar ou mesmo a leitura dos textos indicados e dos textos não indicados, o que é que o aluno vai buscar como recurso, para poder fazer associação, para poder constituir um improviso... parece disciplinar mas não é, isso são as regras de manipulação do material que te dá experiência. São aspectos que poderiam se introduzir dentro dessa dinâmica aí que a Universidade ou que a escola tradicional têm e que se chama avaliar. Mas é que na verdade não existe...apesar de você poder dar nomenclatura e estabelecer "frequência", "presença", "participação", eles não podem se avaliar separadamente. É óbvio que se um aluno não vem à aula não vai passar, vai reprovar por

faltas; mas eu não reprovo um aluno que não veio a uma aula, ou duas aulas, ou três aulas, ou quatro aulas, ou cinco aulas, mas que teve uma participação efectiva dentro do trabalho, é a integração dos aspectos que permitem que essa experiência possa ser de facto exercida. Se ele está presente; há aulas em que ele pode não estar, mas esteve presente. E muita gente está ausente, apesar de ter ido às aulas...está de corpo presente e de "alma ausente". O que norteia o trabalho pedagógico é a possibilidade de dar experiência e principalmente de essa experiência ser uma experiência transformadora... que abra algumas janelas para que esse aluno possa se lançar. O que norteia de facto a minha observação é até que ponto esse sujeito foi de facto atingido... não, a palavra não é atingido [*pausa*] ... Às vezes, você vê um aluno que entra no primeiro dia de trabalho e no último dia ele está igual, ele se manifesta da mesma maneira, o olhar que ele tem sobre o ele faz e sobre os outros continua mais ou menos o mesmo, enfim, a percepção que ele tem do que é a linguagem também não mudou, o que ele leu não alterou o que ele pensa... Tem um espaço aí de mudança e apropriação, são dois conceitos básicos. Também é uma coisa mais... abstrata, aparentemente... mas não... que é como ele toma para si a responsabilidade. Eu vou mapeando isso, ao final eu olho e integro isso numa nota. Também a nota ela não diz respeito só ao indivíduo, ela também diz respeito a um conjunto de valores que o colectivo formou. Às vezes, por exemplo, eu lembro que, no ano passado, eu dei uma nota muito alta, entre aspas, para uma aluna e que todo o mundo ficou surpreso. Ela era participativa, no sentido da frequência mas muito pouco experiente, se manifestava muito pouco. Era

alguém que aprendia com os olhos e muito pouco com a sua fala, ela estava sempre presente e muito disponível para o trabalho com todo o mundo, mas não se manifestava, especialmente através da palavra. De um certo modo, era uma nota bastante distintiva, era um indicativo objectivo daquilo que eu tinha tentado dizer para ela várias vezes durante o curso, ou mesmo para a turma, de que aquela forma de participação, ela tem um valor em si e era a abertura de uma grande janela. Essa aluna mudou muito, no segundo semestre mudou ela...foi absurdo, e eu tenho a certeza que foi a nota. Ela compreendeu esse sinal, como compreendeu muitos outros que eu tinha dado antes. Então, a nota às vezes é uma estratégia, na medida em que eu tenho que dar, e eu adoro quando não tenho que dar nota... mas ela não é só um conceito, ela não é só um critério, ela apresenta uma estratégia, de estímulo, sinal.

GABINETE DA DOCENTE, OUTUBRO 2006

EMENTA

OBJETIVOS Iniciar o alno nas técnicas de interpretação através de exercícios práticos. Desenvolver no aluno uma metodologia básica de aproximação da personagem. Estudo do método Stanislavski, suas variações e adaptações.

PROGRAMA

1 - Noções gerais sobre a Arte de Intepretacão.

(a) A verdade na vida e no palco.

(b) Procedimentos em oficinas de trabalhos: o ator dentro da equipe e o relacionamento desta com o professor diretor.

2 - Os objetivos da personagem e os objetivos do ator.

(a) Lógica da ação - ação contínua.

(b) Ação exterior- roteiro das ações físicas.

(c) Ação interior.

(d) A relação entre a ação interior e a exterior.

MÉTODO DE AVALIAÇÃO Escolha das Personagens. Exercícios através das personagens. Discussão individual e coletiva dos resltados dos exercícios.

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO Resultados dos exercícios práticos, capacidade do aluno na execução dos mesmos. Sensibilidade, inteligência e grau de participaçãp dos alunos.

BIBLIOGRAFIA

GUINSBURG, Jacó. *Stanislavski e o Teatro de Arte de Moscou*, São Paulo: Ed. Perspectiva, 1985.

HETHMON, Robert. *El Método Del Actor's Studio*. Caracas: Ed.Fundamentos, 1972. KUSNET, Eugênio. *Ator e Método*. Rio de Janeiro: Seriviço Nacional de Teatro, 1975.

_____ *Introdução ao Método da "Ação Inconsciente"*.

São Paulo: Fundação Armando Alvares Penteado, 1971.

STANISLAVSKI, Constantin (1863/1963). *Edição Comemorativa* Moscou: Ed. du Progrès, 1963.

PROGRAMA Não gosto de chamar de aulas, mas de encontros: encontros entre eu e os alunos para nos perguntarmos sobre teatro, ator, arte, vida... Como não existe teatro nem ator sem vida, a primeira questão é se perguntar sobre a nossa existência. Ator, para mim, é uma função. É a função de alguns dos homens que escolheram esse oficio. Todos somos actores, todos estamos atuando na vida. Joseph Chaikin, ator e diretor americano, diz que o homem só aprende através de exercícios. A partir dai desenvolvemos um gráfico: H----------A: o caminho que leva o homem a tornar-se ator. Esse caminho é feito de exercícios. Percebemos ao longo do tempo de nossas experiências que os exercícios a serem propostos não seriam exercícios diretos para o ator, já que atuar é uma função de transfiguração do homem. Quais os exercícios que este homem está necessitando vivenciar como sujeito, até aproximar-se da capacidade de transfigurar-se? Os exercícios são propostos então para o sujeito e para o grupo. Vivenciando-os, eles estarão facilitando a sua aproximação da função atoral. O que propomos numa primeira instância é o indivíduo desenvolver a consciência de si através do contato laboratorial com o outro, confrontando-se com ele e consigo mesmo: práticas que o ajudam expandir a sua acuidade de uma capacidade expressiva e de comunicação direta, sem subterfugios, potencializando as atividades dos cinco sentidos. Costumamos dizer que, ao ativar os cinco sentidos, ele possibilita a abertura para a manifestação mais ampla do sexto sentido, que é o motor da capacidade intuitiva humana. Potencializando os cinco sentidos, expandindo os canais de contato ativo com o outro, reativando sua matriz energética e criando suportes para a susten-

tação e modulação desta, aos poucos estará penetrando em niveis de frequência mais refinada, que o ajudam na percepção de um estado sutil, no aqui agora, onde sua energia começa a fluir centrada, sem bloqueios e em movimentos ondulatórios. Nesse quadro conjugam-se os exercícios da chegada, do aquecer e do desaquecer, as atividades do brincar, do improvisar e da dramaturgização, além da vivência de exercícios específicos para aprimorar a sua presença enquanto individuo no palco, e no mundo. Um indivíduo permanentemente presente dentro do seu corpo, passo necessário para as transfigurações e transmutações do homem ator, roçando o continente das transubstanciações. Vemos as práticas do ator de teatro como um recurso para o homem contemporâneo revitalizar-se. Desenvolvemos um conceito de ator: ator, o homem que exercita o deslocar-se de si para tornar-se outro, outros. É um exercício de expor-se publicamente, que vai além do mero representar. Concentrar-se = co-centrar-se = penetrar novamente dentro de si, como estágio para tornar-se um ser de compaixão, aquele que alcança sentir em si, sem reticências, a paixão do outro, a paixão que permeia a humanidade. A preparação desse homem-ator, leva-o à consolidar um campo energético magnético que suga, no sentido mais generoso possível, a comunhão dessas outras energias que por ali circundam.

DIFICULDADES A necessidade de um espaço adequado: lembro que quando eu dava aulas no predio antigo, as vezes tinhamos que trabalhar numa sala retangular, comprida, cujo formato dificultava a integração da turma e com isso a fluencia da própria atividade.

ENTREVISTA

A diversidade de habilitações da graduação: direção, interpretação, cenografia, teoria, pedagogia (Alexandre, por favor verifique para mim os termos corretos dessas duas últimas), cria uma dificuldade, na disciplina Interpretação, de aprofundar a experiência atoral nos dois primeiros anos do curso.

AVALIAÇÃO Centra-se na assiduidade, na presença ativa e participativa, na execução de trabalhos solicitados (um deles, "o livro" Eu Ator - uma Trajetória, produto final da digitação das anotações pessoais de suas das vivências, observações e reflexões durante o curso da disciplina e que é entregue no fim do ano) e na criação de cenas coletivas. Considero, e estimulo durante todo o processo, aspectos como a prontidão para desenvolver improvisações, a disponibilidade para criar cenas, as capacidades: de interação, de verbalização das suas ideias e opiniões, de agudizar a observação, de percepção de si e do outro, de propor sugestões, de escuta, do cumprimento de prazos...

CASA DO PROFESSOR, NOVEMBRO 2006

ANTÓNIO JANUZELLI

EMENTA

PROGRAMA

1 - Treinamento específico.

a Improvisação com e sem utilização de objetos.

b Criação de cenas individuais a partir de estímulos.

c Treinamento de trabalho de criação em grupo .

d Exercícios sobre os diversos gêneros de teatro .

2 - Relação entre o palco e a platéia.

(a) Análise de peça teatral .

(b) Desenvolvimento dos papéis.

(c) Técnicas de divisão de cenas.

c.1-Ação. 3.2-Motivação . c.3- Objetivos . c.4 - Significações.
c.5-Composição c.6-Situação no espaço cênico.
c.7-Ónfases.

MÉTODO DE AVALIAÇÃO Aulas práticas compostas por estimulações às atividades de apuro técnico, com avaliações após cada série; Preparação de trabalho para apresentação pública (ensaio de peça) como exercitação do apreendido.

CRITÉRIO DE AVALIAÇÃO Nível de processo: serão aferidas a disciplina, aplicão, pontualidade, participação(disponibilidade) e colaboração;será observada a evolução individual. Nível de produto: notas da Banca.

BIBLIOGRAFIA

BARBA, E. *Más allá de las islas flotantes*. México, gaceta, 1986.

CARVALHO, E. *Histõria e formação do ator*. Sp: ôtica, l989.

chekhov, M. *Para o ator*. Sp:martins fontes, 1986.

GROTOWSKI, J. *Em busca de um teatro pobre*. Rj : Civ. Bras., 1971.

KUSNET, E. *Ator e método*. Rj: snt, 1975.

ROUBINE, J-J., *A arte do ator*. Rj: zahar, 1987.

STANISLAVSKI, C, *A preparação do ator*. Rj:civ.Bras., 1964.

_____, *A construção da personagem*. Rj: Civ.Bras., 1970.

_____, *A criação de um papel*. Rj : Civ. Bras. 1972.

ATOR Eu trouxe para cá a ideia de que você escreve o seu texto, você começa a trabalhar na sua dramaturgia, você se auto-dirige, você escolhe o seu figurino, você escolhe as áreas da cena, você escolhe tudo. Eu acho que o actor que não consegue ter isso em mente está fadado a ser escravo da encenação. Nunca vai ser criador, pode ser até um bom actor, mas nunca vai ser criador. O actor que não trabalha com todos os elementos do discurso teatral, que não está dialogando com a contemporaneidade, com a surrealidade, com a sua verdade, com a sua essência, não está buscando nada, não tem crítica, não tem autocrítica, é um cara que está a passeio pelo teatro. Essa ideia de agregar tudo deixando na mão do ator a direção e o texto, ajuda a que eles comecem a relacionar tudo o que eles fizeram. Eu acho que sem isso o ator não existe. A melhor coisa é ter um panorama de tudo.

CPT Não tenho formação em artes cénicas mas depois de algum tempo procurando eu acabei entrando lá no Centro de Pesquisa Teatral, onde eu conheci o Antunes Filho. E acabei ficando lá por 7 anos. Lá se consolidou o que eu vinha suspeitando.

ENSINO Cada turma a que eu dou aula é sempre um mistério. O ideal é que o aluno requeira de você o andamento da aula mas você não pode esperar isso de um aluno que está completamente despreparado. Eu acho que a metodologia é você ajudar o cara a fazer o que ele gostaría de fazer. Só que o problema é de base, é humanístico, que as pessoas elas estão sem referências, elas estão sem paradigmas e elas estão sem modelos.

GEOGRAFIA EXPRESSIVA Como você faz da sua experiência de vida, da sua visão de mundo, um objecto artístico? Tem a ver com o processo de individuação, o cara se ouvir, o seu tempo, uma geografia expressiva.

ELABORAÇÃO As minhas turmas começam sempre de vinte pessoas, tem uma fila de espera de quinze; e eu termino o curso com cinco ou seis. Eles desistem. Um aluno estava dizendo que era bem mais fácil quando ele fazia o que fazia antes, que agora dá muito trabalho. E eu espero que ele fique e que entenda de uma vez por todas que há uma diferença. O cara é um artista e o teatro é uma elaboração, não é jeitinho, não é espontaneidade, é elaboração.

PROFESSORES DE TEATRO Eu fico impressionada como professores de teatro passam para os alunos umas fórmulas, quando o teatro é justamente o oposto, não tem fórmulas, não tem resposta. Ou ele se vai perguntar, ou ele está frito, ele vai reproduzir para o resto da vida, não vai acrescentar nada, nem ao teatro nem, principalmente, a ele mesmo. Porque o que interessa, na verdade, é que o teatro é um meio para você viver melhor, eu creio nisso, mas não para você fazer com que os outros incluam as suas verdades particulares.

REFLEXÃO Se você tem a pré-consciência comum para tratar sobre qualquer coisa que é referente ao palco, você está equivocado, é um lugar que exige uma reflexão de quem faz, de quem assiste. A gente devia entrar no teatro como a gente entra numa igreja, com o espírito preparado para ver outra coisa, inclusivé preparado para também para criticar porque não viu o que esperava ver.

JOGO Teatro é sempre jogo. “Ser é não ser.” A gente entra no aspecto da complementaridade, que é, simultaneamente, você pode ser todos, a gente não está fadado a ser uma coisa ou outra, não tem um decréscimo.

OLHOS DE PÁSSARO Havia um grupo chamado Cobra, que era uma união de artistas, de pintores, eles fizeram uma exposição, nos quadros o titulo era “Vê o mundo através dos olhos de um pássaro”: você começa a se desprender de montes de coisas, o quadro era lindo. Foi um convite.

FRAGMENTOS DE UMA ENTREVISTA GRAVADA A 7214 KM,

DEZEMBRO 2006

TREINO INTERCULTURAL

DRAMA DEPARTMENT

EXETER UNIVERSITY

EMENTA

OBJETIVOS

1. desenvolver uma base sólida em práticas pré-performativas psicofísicas aplicadas à atuação ou à direção através de artes meditativas e marciais asiáticas;

2. desenvolver a capacidade de criar ações físicas claras;

3. desenvolver uma 'linguagem" aplicada de atuação física;

4. demonstrar a capacidade para aplicar esta linguagem de ações físicas a problemas de atuação;

5. desenvolver uma compreensão do lugar e papel das artes meditativas e marciais em culturas Asiáticas.

MÉTODOS DE ENSINO - APRENDIZAGEM

1. Introdução ao processo psicofísico: oficina inicial intensiva de três dias; (2) Três a cinco master-classes semanais com instrutor;

2. Sessões auto-dirigidas adicionais;

3. Culminação do trabalho com a aplicação do treino ao problema de apresentação pública de um espectáculo ensaiado;

4. Seminários e discussões;

5. Oficinas ocasionais dirigidas por artistas convidados sobre aspectos específicos da práticas psicofísica como butoh, etc.

RESULTADOS ESPECÍFICOS DE APRENDIZAGEM

1. conhecimento incorporado de técnicas e conceitos pré-performativos específicos (centramento, equilibrio, controle, descoberta e uso de energia, alinhamento, etc.);

2. familiarização com o processo pessoal de fisicalização na atuação;

3. claridade da ação física;

4. habilidade para aplicar processos psicofísicos ao trabalho criativo teatral na atuação ou direção;

5. fundamentação de teoria selecionadas de atuação, com enfâse no trabalho psicofísico.

RESULTADOS NUCLEARES DE APRENDIZAGEM

1. Habilidade para se envolver critica e analiticamente com disciplinas físicas;

2. Desenvolvimento de um processo criativo consciente;

3. Compreensão das linguagens da fisicalização em teatro;

4. Compreensão do papel e do lugar das artes marciais e meditativas asiáticas nas suas culturas de origem.

EMENTA

RESULTADOS PESSOAIS DE APRENDIZAGEM

1. Capacidade para compreender o processo pessoal de incorporação;

2. Capacidade de comunicar ideias e imagens criativas;

3. Capacidade para iniciar e sustentar trabalho criativo, individualmente e em grupo.

PROGRAMA E CONTEÚDOS

Este módulo tem a intenção de servir como um meio de comprender práticas incorporadas do ator por meio de investigação prática num regime de treino específico, complementado por pelo menos uma experiência adicional. Ele estimula o desenvolvimento próprio de cada estudante através do treino e das oficinas e contribui para uma compreensão do trabalho de grupo/ensemble. O foco específico do módulo no treino com artes meditativas e marciais permite aos estudantes desenvolver um processo psicofísico, pré-performativo de treino, cujos princípios e processos são então aplicados à atuação, incluindo improvisações estruturadas, um projeto de espetáculo de grupo, e a espectáculos individualmente gerados (apesar de não ser parte deste módulo *per se*). O treino é uma imersão intensiva na prática de disciplinas psicofísicas no sentido de desenvolver a concentração, foco, percepção, etc., aplicados à performance. O trabalho começa e termina com a respiração, e uma atenção particular é prestada ao desenvolviemento da coordenação da respiração com

o movimento com vista à exploração da relação psicofísica de cada um com a ação. O treino conduz os alunos por três disciplinas inter-relacionadas: taiqiquan (estilo Wu), yoga e kalarippayattu. Seminários semanais são consagrados à leitura e discussão de aproximações psicofísicas à atuação, à relação das artes marciais com a performance, à compreensão de corpo, mente e sua relação, ao papel da emoção e da percepção [awareness] na atuação, às perspectivas interculturais sobre a Ásia.

MÉTODOS DE AVALIAÇÃO

Avaliação continua do treino psicofísico aplicado à atuação: 70% (processo = 35%, realização na atuação = 35%). Portfolio escrito (2,500 palavras) = 30%.

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO

A avaliação continua do trabalho durante as aulas será baseada (1) demonstração de processos/técnicas de trabalho, sendo apreciado o progresso individual no desenvolvimento de um processo individual de incorporação na ação física; (2) aplicação do processo de trabalho às improvisações estruturadas, sendo apreciado o grau de completude [completness] da implicação no processo de incorporação na ação física; (3) aplicação do processo de trabalho ao texto da performance.

A avaliação na atuação será baseada em (1) desenvolvimento e realização na criação de uma partitura performativa tal como determinada pela dramaturgia do projeto de produção; (2) claridade,

completude e grau de plenitude [fulness] na realização da partitura performativa, i.e., o grau até ao qual aplicou as ferramentas do treino psicofísico ao projeto performativo, (3) grau de consistência na qualidade do trabalho na performance.

A avaliação do trabalho escrito será baseado (1) grau de desenvolvimento e clareza do argumento, da análise e da observação; (2) profundidade da análise, da argumentação e da descrição/observação; (3) grau de visão [insight] demonstrado; (4) clareza na escrita, segundo um ponto de vista técnico (uso da gramática, pontuação, referenciação, etc.). Espera-se que o aluno elabore um diário e que o trabalho escrito tenha uma significativa elaboração crítica das experiências práticas, bem como referências às leituras realizadas, espectáculos assistidos, etc..

BIBLIOGRAFIA INDICATIVA

BARBA, Eugenio; SAVARESE, Nicola, 1991, *A Dicitonary of Theatre Antropology*, London.

BARBA, Eugenio, 1995, *The Paper Canoe*, London.

BLAU, Herbert, 1982, *Take Up the Bodies*, Urbana.

CHAIKIN, Loseph, 1972, *The Presence of the Actor*, NY: Atheneum.

CHEKHOV, Michael, 1991, *On the Technique of Acting*, NY: Harper.

EMIGH, John, 1996, *Masked Performances*, Philadelphia: Uni. Pennsylvania Press.

GROTOWSKI, Jerzy, 1968, *Towards a Poor Theatre*, NY.

HODGE, Alison, 1999, *20th Century Actor Training*, London: Routledge.

HUSTON, Hollis, 1992, *The Actor's Instrument: Body, Theory, Stage*, Ann Arbor.

NELSON, Randy (ed), 1989, *Martial Arts Reader: Classic Writings on Philosophy and Technique*, Westock: Overlook Press.

RICHARDS, Thomas, 1995, *At Work with Grotowski on Physical Actions*, London: Routledge.

SCHECHNER, Richard, 1985, «Performer Training Interculturally» in *Between Theatre and Anthropology*, Philadelphia: Uni. Penn Press, pp. 213-260.

WATSON, Ian, 2001, *Performer Training: Developments Across Cultures*, Amsterdam: Harwood Academic Publishers.

ZARRILLI, Phillip, 2008, *Psychophisical Acting: an Intercultural Approach after Stanislavski*, London: Routledge.

_____, 2002, *Acting (Re)Considered*, London: Routledge.

_____, 2000, *When the Body Becomes All Eyes*, Oxford: Oxford University Press.

_____ (ed), 1993, *Asian Martial Arts in Actor Training*, Madison.

[*acompanha um plano de leituras semanais e uma lista de publicações recentes sobre a temática*]

PROGRAMA O primeiro objetivo é providenciar tempo suficiente para conduzir os estudantes por um processo prático, através de exercícios estruturados, para que eles sejam capazes de começar a ter a sensação dos princípios por trás do treino. Uma preocupação paralela é articular suficientemente e com clareza estes princípios subjacentes, através de metáforas ou imagens, para que os alunos possam começar a experienciar a relação entre as possibilidades implícitas nos exercícios e o potencial de aplicação destes à prática cénica. O terceiro objetivo seria de providenciar experiência suficiente de estruturas performativas, para eles terem então que aplicar o que está implícito ou explícito no treino à atuação cénica. O melhor dos mundos seria ter ainda mais tempo para que houvesse a possibilidade de um engajamento ainda maior. O que frequentemente acontece é que as pessoas apenas se apercebem depois quanto efectivamente se trabalhou, talvez não no momento mas talvez mais tarde, na reflexão, o que está bem: o que é importante para mim é que um certo tipo de aprendizagem profunda tenha lugar. Isto sobre os objetivos, agora os valores e as atitudes são algo implícito a maior parte do tempo, pois eu não estou interessado em impor as coisas que eu valorizo. Há muitas coisas que estão implícitas neste trabalho e que têm potencial para tremendas descobertas mas eu penso que é melhor deixá-las inarticuladas. No final do meu último livro há uma espécie de posfácio, no qual menciono que por vezes me perguntam se este trabalho me transformou. Sabes, eu normalmente não respondo com o clássico: "Este trabalho transformou-me porque *blablabla*." Qualquer tipo de trabalho profundo que se faça assiduamente ao longo do

tempo, qualquer prática, te transforma ou tem o potencial para te transformar, algumas vezes para melhor, outras para pior. Eu espero que este tipo de pedagogia deixe algumas coisas em aberto para o indivíduo descobrir dentro do processo porque essa é a sua própria aprendizagem. Eu mencionei algumas vezes que há neste processo uma abertura enquanto processo de investigação pessoal, cada um aprende coisas ligeiramente diferentes, talvez esta seja uma diferença para mim enquanto ocidental ou a fazer isto no ocidente, o que constitui um interesse para mim, na medida em que valorizo o indivíduo e a diferença e não estou interessado em que todos sejam iguais. Eu enfatiso que não se trata de virtuosismo mas do que cada um pode aprender no processo. Estes valores são muito importantes e guiam o modo como eu ensino. [principios subjacentes] Uma das coisas que no treino ocidental de atuação, baseado em Stanislavski, geralmente não é mencionada, explorada ou compreendida é aquilo que geralmente é traduzido por «energia» ou «conexão energética». Em qualquer boa atuação vai haver um tipo de presença energética mas com este tipo de trabalho há um processo explícito em que esta questão é tocada. De novo, isto não é algo que se possa ensinar a alguém, estes são princípios que apenas podem ser aprendidos quando se experienciam, numa relação com um processo de treino qualquer. Este tipo de energia interna, a circulação de pranavayu, qi, como uma realidade material moldável e utilizável é aquilo que se utiliza em qualquer ação e qualquer tipo de ação expressiva em cena; este é talvez o princípio subjacente fundamental. Outro principio é a relação com o impulso, a implicação de uma imagem com o impulso e a energia.

Talvez um outro tipo de principio seja a consciência dinâmica de que fala no treino, muito relevante quando estamos a trabalhar com textos que não são baseados em personagens e que são muito sobre tensão e escuta no momento. Esta percepção aberta é algo que os atores tendem a adquirir com a prática mas eu procuro oferecer algumas ferramentas para cada um poder aprender a não deixar colapsar a energia nas palavras que está a dizer, com as repetições nos ensaios, implicando-se no momento.

AVALIAÇÃO É impossível, é um absurdo. Eu gostaria que fosse apenas «aprovado» ou «reprovado». Há alguns anos, nos EUA, algumas escolas experimentais não utilizavam notas, as pessoas apenas passavam ou reprovavam, e os professores escreviam comentários. Este é o tipo de avaliação que devia ter lugar porque não se pode dar um valor numérico a este tipo de trabalho. É um absurdo, detesto. A maior parte da avaliação que faço é durante as aulas, quando dou retorno aos alunos, aí é que a verdadeira avaliação tem lugar. Tem que ver com o seguinte: será que esta pessoa está a receber o retorno e a processá-lo de algum modo? Quando tenho oportunidade de fazer este trabalho específico, importa saber se o aluno faz progressos, se é capaz de ser articulado em relação ao seu problema. Porque estas questões não se resolvem num ensaio, em dois, em dez, num semestre: com sorte, o problema básico resolve-se num período breve mas as coisas a que uma pessoa está habituada não serão resolvidas rapidamente. É por isso que também é interessante trabalhar com os alunos por períodos mais longos de tempo, por vezes, na universidade, eles voltam.

PHILLIP ZARRILLI

[ts1, 06.10]

Amplo espaço aberto com talvez 18m X 25m, piso de madeira, paredes brancas com cortinas móveis e uma das paredes inteira de janelas envidraçadas a dar para um jardim exterior. Vinte alunos regulares, a maioria do curso de graduação mas alguns do programa de pósgraduação, assim como alguns antigos alunos que frequentam as práticas.

APRESENTAÇÃO Sentados em círculo, cada aluno se apresenta, PZ apresenta-se no final: fala um pouco sobre a oficina e as práticas meditativas e marciais que serão trabalhadas, sobre o seu contacto com elas, reconhecendo a influência da leitura de Para Um Teatro Pobre, de Jerzy Grotowski, que o levou a deslocar-se a Kerala (Índia); também estabelece as regras de funcionamento das sessões: toda a gente pode trazer água e pode sair a qualquer momento para ir ao banheiro; sempre que se entrar ou sair da sala, deve-se tocar o chão, o peito e a cabeça: PZ: "Façam uma pausa: estão a entrar ou a sair de um lugar de trabalho." [13.30, 14.30]:

EXERCÍCIOS BÁSICOS DE RESPIRAÇÃO (começo e fecho da sessão)

1. respirar visualizando o ar entrando e descendo até ao dan tien, subindo e saindo pelo nariz (articular foco exterior do olhar, foco interior da imaginação);

2. abrir os braços paralelos ao chão com inspiração, fechar com expiração;

3. palmas das mãos para cima, levantar braços com inspiração, palmas para baixo, descer com expiração.

EXERCÍCIOS DE YOGA

Três alongamentos dinâmicos.

EXERCÍCIOS DE TAIJI

Movimentos de abertura da Forma Curta do Estilo Wu.

EXERCÍCIO COM IMAGEM [braço indobrável] um aluno estica o braço e procura mantê-lo esticado, enquanto outro tenta dobrar o braço do colega, ambos utilizando força muscular; param e constatam os esforços envolvidos. Recomeça o aluno com o braço esticado, imaginando agora que há um mar na região do dan tien, cuja origem é uma corrente que ascende do centro da terra, pelos pés até essa região abaixo do umbigo, mar este que daí corre até ao braço esticado e jorra pela ponta dos dedos; o outro aluno volta a tentar dobrar o braço do colega, enquanto ele sustenta a imagem. Um exercício extremamente simples e muito eficaz para explicitar a diferença qualitativa das duas situações e o poder físico da invocação e sustentação de imagens mentais.

EXERCÍCIOS DE KALARIPPAYATTU posições do elefante, do cavalo e do leão; correções individuais, os alunos mais avançados ajudam nas correções.

RESPIRAÇÃO BÁSICA [18.30]

PHILLIP ZARRILLI

[TS1, 07.10]

TREINO Exercícios Básicos de Respiração; prática com parceiro que estimula a propriocepção por meio de contacto no dan tien e nos braços; Alongamentos dinâmicos e asanas de equilibrio de Yoga. [14.00, 15.25]

SEQUÊNCIA DE YOGA [saudação ao sol] respiração com visualização do movimento da respiração na inspiração e na expiração (olhar interior/foco exterior); realização da sequência com parceiro colocando as mãos no dan tien e nos braços contribui para a experiência da sensação destes locais do corpo durante a prática; abrir a percepção do topo da cabeça, do espaço ao lado e atrás de nós mesmo quando se trabalha com o foco exterior à frente. Há o perigo na repetição de fazer as coisas mecanicamente tal como aquelas pessoas que estão a correr no ginásio e a olhar para a televisão ao mesmo tempo, é o perigo de deixar que a mente não esteja implicada na ação. Como mantemos uma relação viva e ativa dentro da forma? O mais importante neste trabalho é a relação que estabelecemos com as práticas.

TREINO Movimentos inciais da Forma Curta de Estilo Wu de Taiji, com correções. Posições elementares de Kalaripayattu (trabalho a pares com contacto); as posições elementares em movimento no espaço (leão, cavalo, elefante); sequência de ponta-pés com as pernas esticadas. [15.30, 18.35]

RESPIRAÇÃO BÁSICA

SESSÃO

FRASES SOLTAS DE ZARRILLI

"Trabalhando com foco interno e externo e com consciência especial contrói camadas de atenção que ajudam o ator a permanecer no aqui e agora da tarefa."

"Há um problema com o modo como o yoga é ensinado no Ocidente: é que estes exercícios não são apenas para relaxar, eles são para vos tornar ativos."

"Quando pensarem neste trabalho da relação entre a respiração e o movimento, eu gostaria que considerassaem que estão a trabalhar com o infinito, com desconhecer."

[ts1, 08.10]

TREINO Exercícios Respiratórios Básicos. Saudação ao Sol. Asanas dinâmicos (sentado: pescoço; posterior com perna direita esticada, depois esquerda; pernas em borboleta; posição do yogi; deitado de barriga: gafanhoto; deitado de costas: levanta perna esquerda, depois direita; invertida; arado; de pé: equilibrio num pé, depois no outro). Sequência de Taiji - revisão, novos movimentos, prática a dois. Posições Elementares de Kalaripayattu com Caminhada - elefante, cavalo, leão, serpente; treino a dois com contacto. [14.00, 16.30]

EXERCÍCIO DE REDUÇÃO Fazer o movimento de abertura da sequência de taiji quan, 100% interiormente e: (a) 100%, (b) 75%, (c) 50%, (d) 25%, (e) 5%, (f) 100% exteriormente. Comentário: exercício simples, capaz de transformar a nossa relação com um movimento

e de objetivar a intensificação associada à concentração da expressão de determinada intenção. [17.00, 17.30]

IMPROVISAÇÃO ESTRUTURADA Metade do grupo senta-se em cadeiras na área de jogo, a restante metade observa fora da área de jogo; o grupo faz o movimento de abertura da sequência de taiji quan em conjunto, sem que ninguém dê indicação de início; cada aluno assume uma posição sentado à sua escolha, mantendo pelo menos um pé no chão e o foco exterior à frente; os alunos começam a improvisar dirigir o seu foco exterior ou para a mão direita ou para o rosto de um parceiro, a cada meio ciclo de respiração. Variações: Jogar com o foco exterior na mão direita do parceiro, um ponto no chão, um ponto no teto, etc.; a mesma situação que anteriormente, mas o foco exterior agora é dirigido ou para uma cadeira vazia colocada frente ao grupo ou para o rosto de um parceiro; em seguida, acrescentar o desejo de ocupar a cadeira; os alunos são instruídos a dirigir a sua atenção para os pés e para as mãos; finalmente, um dos alunos é convidado a levantar-se e a dirigir-se lentamente em direção à cadeira. [17.30, 18.30]

RESPIRAÇÃO BÁSICA

[TS1, 16.10]

SEMINÁRIO PZ: "Eu não vou fazer uma preleção. Assumo que tenham feito as leituras recomendadas e vamos apenas levanter alguns pontos chave. (...) Eu não penso que o treino que eu proponho seja o único modo e acho problemático aqueles que assim pensam. (...) Uma das coisas que devemos considerer é como

estas diferentes estratégias focam no trabalho sobre nós-mesmos." Alguns tópicos levantados pelos estudantes: a existência de linhagens nas visões psicofísicas da atuação e a associação destas visões à figura de importantes diretores, tal como desta Alison Hodge, em Actor Training in the XXth Century; uma certa ausência nos textos recomendados de menção ao trabalho vocal do actor, assim como dos problemas da recepção; a relação entre treino e o artesanar de um si: PZ: "O Si [self] é uma noção cultural e socialmente construída que, no ocidente, está fortemente associada com uma noção fechada e acabada de identidade; no Oriente, há um entendimento relacional desta noção de Si-mesmo. (...) De um ponto de vista prático, esta diferença é evidente nos problemas egóicos que podemos enfrentar quando trabalhamos com alguns atores ocidentais. (...) Este movimento entre um tipo de treino que não está imediatamente conectado com a prática teatral e uma reflexão sobre o processo pode contribuir para tornar o processo criativo mais objetivo e menos preso numa experiência estritamente subjetiva centrada no ego"; os exercícios ensinam a fazer tarefas reais e não tarefas realistas: PZ: "Nas artes marciais, os estudantes avançados utilizam força letal real e não nenhuma brincadeira nisso"; os problemas que podem surgir quando um ator acustumado aos processos psicofísicos necessita trabalhar numa situação profissional mais convencional: PZ: "As vossas oportunidades estão relacionadas com as redes de vocês fazem parte." [13.30, 14.40]

TREINO [14.45, 16.00]

IMPROVISAÇÕES ESTRUTURADAS [16.05, 17.20]

PHILLIP ZARRILLI

[tsi, 28.10]

TREINO [14.00, 16.00]

DISCUSSÃO DA OFICINA DE BUTOH Discussão da oficina intensiva de dois dias de butoh, com professora convidada. Foi uma experiência fundamental neste momento do processo, pois o butoh mantêm uma relação muito próxima e muito livre com o imaginário e com o universo da cultura asiática. Debruçar-me agora a experiência de uma forma analitica e crítica foi interessante na medida em que pude constatar com mais objetividade as coisas que funcionaram para mim e para os meus colegas, bem como aquilo que achámos mais interessante. Quando um aluno destacou um momento que achara particularmente interessante, os colegas que haviam participado desse momento mencionaram que se haviam sentido muito livres e que haviam fruido intensamente ao mesmo tempo que estavam profundamente envolvidos no que estavam a fazer. Outro aluno confessou que a palavra «coreografia» sempre o havia orientado para uma prática da composição que tendia a estabelecer todos os movimentos com rigidez e absoluta prédeterminação numa partitura fechada; a expressão e o uso do butoh-fu, por outro lado, fizera-o entender que poderia haver maior indeterminação nesse trabalho. Uma das forças do trabalho com as artes marciais e meditativas está na sua abertura a diferentes estéticas: é muito importante que se articulem os princípios desse trabalho com qualquer experiência cénica que tenhamos. Estas práticas apenas serão realmente úteis se cada um encontrar os modos para que tal aconteça, seja a fazer butoh ou realismo. [16.00, 16.50]

SESSÃO

[ts1, 04.11]

TREINO Sequência de Yoga: ênfase na percepção de grupo, algumas instruções não são verbalizadas. Sequência de Taiji: trabalho a dois com contacto para confirmar equilibrio, novo fragmento. Sequências de Kalaripayattu: combinação de ponta-pés com pernas esticadas, saudação kalari com ênfase no suporte dinâmico da energia). [14.00, 16.00]

COLAGEM MULTILÍNGUAS PZ distribui folhas de papel com tarefas e lê-as aos estudantes: tarefas de pesquisa relacionadas com o espectáculo; entrevistas, pequenas histórias, músicas, relatórios económicos. PZ pede aos alunos estrangeiros que traduzam frases do texto do Beckett e pede a dois alunos para misturarem Inglês e Cantonês, o segundo como um eco do primeiro, em microfones, com uma voz calma. PZ: "Esta primeira semana vamos só experimentar coisas porque eu estarei basicamente a juntar elementos, a fazer dramaturgia. Eu fui ensinado a ter tudo planeado mas aprendi a ser flexível dentro disso. Então, as coisas estarão um pouco no ar esta semana mas na próxima ficarão mais precisas." [16.20, 17.00]

ENSAIO BUTOH PZ: "Vamos trabalhar com a imagem «chucky baby», usando Bobo como uma referência básica para desenvolver. Depois vamos para uma segunda imagem, do Simon, «chucky baby gurgles sharp glass». Eu vou-vos instruir para a segunda imagem e vocês movem-se para ela em vinte segundos. Vamos ver a imagem de Bobo e usá-la como um modelo [Bobo faz a imagem]: mãos –

olhos bem abertos – balançando... Vamos tentar. Entrar [Drop in]! [os alunos experimentam durante algum tempo, PZ dá instruções como: «O sorriso dentro da boca», «Soltem os ombros», «Os pés à largura dos ombros», entre outras]. Sair [Step out]! Vamos trabalhar em pares: um faz e outro observa; viram o tipo de correções que eu fiz, ajudem o vosso parceiro a libertar-se de tudo o que é desnecessário. [os alunos experimentam] Pausa! Congelar [freeze]! OK, saiam [de situação] quando eu disser «pausa» ou «congelar», mantenham-se imóveis e sustentem a energia, certo? Dêem algum retorno e troquem. Pronto, vamos! [o outro grupo de alunos experimenta, divertido] OK, pausa! E saiam! Vocês vão odiar-me no final de tudo isto mas eu espero que vocês fiquem exaustos com isto: se estiverem a fazer isto por quarenta e cinco minutos, ficarão realmente exaustos. Então, dentro dos limites da vossa segurança, eu espero que fiquem exaustos porque vocês estão a implicar o vosso corpo todo e a vossa atenção e a vossa imaginação. Algumas vezes eu vou-vos pedir que trabalhem em pares e isso vai ajudar muito aqueles que estão interessados em dirigir porque, para mim, dirigir tem muito que ver com preparar [coaching] atores, isto é, com ajudá-los a seguir em frente." [os alunos continuam com a primeira imagem todos juntos, depois PZ move-se para o meio deles e atira ao ar pedaços de papel dizendo que é dinheiro e que os bebés podem apanhá-lo, um Aleluia toca no sistema de som; depois, PZ pede aos alunos que passem para a segunda imagem e muda a música para um adaggio e pede a um aluno que leia um fragmento de texto ao microfone] [17.20, 18.00]

SESSÃO

FRASES SOLTAS DE ZARRILLI

"É muito importante que tragam o treino para tudo o que fizermos. Ontem, quando eu estava a tentar ajudar-vos na valsa, principalmente os homens que se aproximam muito racionalmente mas também algumas mulheres, havia demasiado pensar e está bem mas tentem encontrar o impulso e o ponto de entrada através do impulso."

"O treino apenas será útil se o tornarem útil. Se apenas fizerem realismo, talvez apenas precisem de certas ferramentas. Mas com estas práticas pre-performativas, vocês têm que descobrir como aplicá-las às diversas tarefas que faremos no espectáculo."

"Para mim, o trabalho da emoção está do lado do público. Eu não estou de todo interessado na sentimentalidade, como algumas coisas que começaram a acontecer ontem com o texto do Beckett. Mas algumas que não são interessantes vão acontecer, bem como coisas nas quais nós poderemos ver algum potencial para trabalhar."

[ts1, 05.11]

SEMINÁRIO KATHAKALI PZ: "Hoje vamos falar sobre o teatro-dança kathakali. O objetivo de ler sobre kathakali e noh, na próxima semana, é levar-vos a pensar e discutir sobre atuação sem ser dentro do realismo Americano do primeiro contacto com Stanislavski e isso vai ajudar-nos a pensar e falar sobre atuação contemporânea. (...) No treino de kathakali tudo é separado e aprendido individual-

mente. Por exemplo, coloquem as vossas coisas de lado, sentem-se com as pernas cruzadas e vamos fazer um exercício de olhos. [sentamo-nos e fazemos um exercício de movimento de olhos, em diferentes direçõe, com distintos padrões e vários tempos] (...) Há uma citação famosa: «Onde a mão está, o olho está; onde o olho está, a mente está; onde a mente está, bhava está; onde está bhava, está rasa.» (...) O ator é um veículo para o que o público vai sentir. (...) Num espectáculo duracional como o kathakali, o público poderá não estar atento em certos momentos; se há uma introdução dançada por estudantes, os connoiseurs podem não se interessar: algo como inatenção selectiva. Também, se um ator está a atuar uma sequência na qual ele usa um banquinho para apoiar o pé, ao terminar de usá-lo, ele pode sair da personagem para o colocar de lado e depois voltar de novo." [em seguida vemos um video sobre o treino e os espectáculos de kathakali] [13.30, 14.40]

TREINO AUTO-DIRIGIDO Sem instruções, Liz dinamiza o treino: "Estejam atentos uns aos outros, fiquem juntos." [14.40, 16.00]

EXERCÍCIO DE ESCRITA PZ: "OK, vamos fazer algo completamente diferente, por favor apanhem os vossos lápis e canetas... Eu vou fazer-vos uma série de questões e peço-vos que respondam: (1) façam uma lista de coisas que gostam, começando sempre por «Eu gosto de...» e repitam «Eu gosto de...» a cada item. [os alunos escrevem, um tempo] Acabem a que estão a escrever e, por favor, aqueles que não são falantes nativos de inglês, escrevam algumas respostas nas vossas línguas nativas... OK, escrevam mais uma reposta... (2) qual é o sabor da traição? (3) façam uma lista de coisas

que não gostam, começando cada resposta por «Eu não gosto de...», todos os que não são ingleses, tenham algumas respostas nas vossas línguas... (4) qual é o sabor da felicidade? (5) o que é que faz para se sentir melhor? OK, arrangem outra página e eu vou-vos dar quinze minutos para escreverem a vossa autobiografia." Victoria: "Em inglês?" PZ: "Sim." Eleana: "Escrevemos na primeira pessoa?" PZ: "É convosco." Catherine: "Preciso de escrever numa forma linear?" PZ: "De modo algum! Pelo contrário. Ok? Vou dar-vos quinze minutos... [os alunos escrevem] Tomem mais um minuto ou dois para terminar... OK, toda a gente terminou? Terminem a última frase... Bom, será que toda a gente pode arranjar um parceiro, um parceiro diferente com quem ainda não tenham trabalhado? Juntem-se com os vossos parceiros e partilhem a autobiografia com eles; se houver algo que não querem partilhar, não há problema. Depois de terem contado a vossa história, o parceiro vai fazer-vos três perguntas ou sugestões; o narrador então vai roubar um gesto do parceiro. Está claro? (...) Vou dar-vos alguns minutos para reverem a vossa biografia enquanto eu vou ao edificio do lado. [PZ sai e os alunos trabalham por si mesmos com os textos; PZ regressa, alguns alunos ainda estão a escrever] Mais um minuto para acabar, é apenas uma revisão... alguém se pode voluntariar para partilhar o seu texto conosco? [alguns alunos oferecem-se] OK, será que podem utilizar o gesto pelo menos quatro vezes enquanto fazem? Venham para aqui e sentem-se nesta cadeira, enquanto os restantes vêm para aqui [Eleana conta como um tremor de terra altera a vida de alguns mas não de outros] [Paula conta a morte do pai e o seu amor pelo teatro] Obrigado! Mais um. [John relembra

memórias da mãe perdida] Mais um para terminar. [Martha conta episódios jogando entre «eu» e «ela»] OK, bom. Façam um círculo. Podem apanhar a vossa lista de «Eu gosto de»? Vamos começar com Sim Sim e quero que leiam as primeiras quatro respostas. [os alunos lêem] Quatro «Eu não gosto de». [os alunos lêem] Se puderem agora ler «o sabor da traição é»... [os alunos lêem] Bom, vamos parar aqui esta noite. Vamos respirar e, peço-vos, coloquem as vossas autobiografias e respostas num documento digital, podemos trabalhar com isso em breve. O que quero é que troquem as vossas biografias com alguém para que sejam lidas. OK, vamo-nos levantar e fazer a respiração." [18.45, 20.32]

FRASES SOLTAS DE ZARRILLI

"Temos estado a trabalhar muito com foco visual, eu vou agora começar a pedir-vos que atentem à vossa percepção auditiva."

"À medida que ficam mais confiante com certas sequências, permitam-se ser conduzidos por elas: a web without a weaver."

"Não permitam que a vossa imaginação entre numa pausa para café, a menos que seja de propósito."

[TS1, 10.11]

ENSAIO HAMLETMACHINE PZ: "Podem tirar os textos do Hamletmachine? Falta alguém?" Paula: "Liz!" PZ: "Certo. Vocês têm uma cópia do texto nas vossas línguas nativas? [Bobo diz que sim, Eleana também] Poderá ser útil. Alguém fala alemão?" Sim Sim: "Eu falo." PZ: "Bom. Será que consegues uma versão em

alemão do texto?" Sim Sim: "Acho que há uma na biblioteca." PZ: Bom. Quando puderes, arranja uma cópia. Então, vamos ler estas duas versões para decidirmos qual vamos utilizar. Vamos dar-nos algum tempo para fazer isto. Posso ter todos os homens sentados aqui, por favor? Não vos vou dar muita informação, vamos ter só o Simon e o Chris a fazer por agora." Simon: "As letras maíusculas são para ser gritadas ou ditas de algum modo especial?" PZ: "Deixo que sejas tu a interpretar como queiras. Simon, lidera tu, Chris será um eco. (...) Vamos trocar e voltar ao começo? Podes tu ser o eco, John, enquanto tu lês, Tom? (...) OK, tens a versão em chinês, Chris?" [Sim Sim entrega alguns papéis] Chris: "Agora tenho." PZ: "Então, vamos experimentar Long Long a ler a versão em ingles e Chris a ler pedaços da versão em chinês, OK? (...) Vamos experimentar com o Thor e o John, agora. (...) Ok, Chris, podes continuar a partir daqui? (...) Bom. Posso agora ter algumas mulheres, por favour? Catherine, podes começar com a Ofélia?" Catherine: "«Eu sou Ofélia»?" PZ: "Sim, a partir daí. [depois Eleana passa o texto em Grego, elas continuam; o texto é muito bom e as alunas têm uma empatia imediata com ele; PZ leva um banco de madeira até ao centro da sala] Sim Sim, gostaria que te colocasses o mais perto possível da beira do banco para que fiques em desequilibrio. Também gostaria que aquelas que estão a passar o texto que o fizessem muito mais rápido. (...) Podemos ter agora as outras mulheres, por favor? [escutamos a versão em cantons, impressionante como soa ritmicamente] Será que podemos ter todas as mulheres naquele lado e todos os homens neste? Não vão precisar do texto. [para as mulheres] Será que podem colocar

os braços à volta umas das outras? [para os homens] Podem colocar os braços por trás das costas? Quando eu apontar para vocês, podem dizer «Eu era Hamlet» todos juntos? E quando apontar para vocês, vocês dirão «Eu era Ofélia». [PZ aponta para os rapazes] Mais convicção. Sim, mais alto. Plano mas com convicção. OK. [vai para perto das moças] Vocês dizem quando eu vos tocar. É um concurso! Um concurso! [o mesmo junto aos rapazes] Vamos começar. Ainda não sei se todos vão participar disto mas eu gosto da ideia de múltiplos. Antes de irem embora hoje, vou-vos dar a todos uma cópia desta nova versão, dar-vos-ei uma tarefa enquanto eu vou arranjar as cópias. Vamos tentar mais uma coisa. [para as moças] Façam isto do concurso, tentem só não falar todas ao mesmo tempo. [elas fazem o jogo, depois os rapazes] Bom, vamos fazer um círculo com cadeiras, as moças sentam-se, os rapazes vêem para aqui e ficam lado a lado. Simon: "Nós vamos correr?" PZ: "Andar. Lentamente. Vocês não vêm as Ofélias e as moças podem seguir-los enquanto estiverem no vosso campo visual, não se virem. [moços começam] Vocês podem conversar utilizando as falas e separar-se do grupo de forma que alguem pode estar aqui sozinho a falar com alguém que está ali. [eles experimentam] Bom. Agora as moças. [elas experimentam] Bom. Agora vocês podem levantar-se, subir para os bancos e andar mas não saiam de dentro do círculo. [elas experimentam] (...) Se alguém gritar, todos olham para essa pessoa. Estamos a trabalhar do mesmo modo que com as improvisações estruturadas: fixamos uma estrutura e descobrimos quais são as regras. Trabalhar assim é muito sobre escutar e prestar atenção ao que acontece no momento. (...) Bom! Vamos

manter isto. Gostaria que agora voltassem aos grupos de quarto, com os textos que começámos hoje. Eu vou fazer as cópias, vocês terão trinta minutos e depois vamos ver o que fizeram. Vou pedir aos alunos do mfa que estão interessados em dirigir para começar com esse trabalho, peço-vos que sejam precisos no vosso retorno. Está claro? Volto dentro de alguns minutos." [18.38, 19.48]

ENSAIO FEWER EMERGENCIES PZ: "OK, vamos parar por aqui. Podem ajudar-me a arrumar estas cadeiras? (...) Vamos começar com Long Long, quem é o teu parceiro?" Long Long: "Alice." PZ: "Vamos começar com vocês os dois... Sim Sim e o teu parceiro. Vamos experimentar com vocês ao mesmo tempo mas estejam atentos ao que o outro está a fazer. Desculpem, vamos fazer de novo, não é culpa vossa. [retomam] Muito bom! Este tipo de texto funciona quando vocês escutam mesmo e absorvem. Eu não tenho uma receita, vocês vêm que a cena pode ser muito diferente mas eu acho que ela funciona quando vocês se aproximam do texto com uma certa inocência, com simplicidade e estando frescos no jogo, sem apressar as coisas. (...) Mais uma coisa, eu tenho o filme They shoot horses, don't they, e seria óptimo vê-lo juntos. A minha sugestão é que tragam jantar e que fiquemos um pouco mais tarde esse dia. OK? Então, vamo-nos levantar e respirar (...) Boa noite. Até amanhã." [20.14, 20.38]

[TSI, 11.11]

SOBRE HAMLETMACHINE PZ: "Eu quero apenas falar um pouco sobre Hamletmachine. [PZ distribui algumas cópias] Peguem um

e passem ao próximo: é a introdução do tradutor e dois ensaios do Heiner Müller. A peça foi escrita nos anos setenta e era bastante incomum para a época, talvez menos hoje. É peça é bastante não representacional, é alegórica, de algum modo. Walter Benjamin diz que as alegorias tratam do tempo e da totalidade e não de símbolos; Hamletmachine não trabalha com símbolos, de facto, ele tenta destruir os símbolos. As coisas acontecem numa sequência de momentos não necessariamente associados e não há um climax ou algo parecido. Ele escreveu quando estava a fazer uma tradução do Hamlet e, quando acabou, disse que era a peça mais americana que tinha escrito e que poderia ser pensada como um panfleto sobre a perda de inocência no mundo contemporâneo. (...) Seria dificil simplesmente montar o texto mas nós teremos uma tarefa ainda mais dificil porque vamos apresentá-la dentro de um evento real. Uma coisa com a qual nos temos que preocupar é em encontrar o tempo próprio da peça dentro desse evento. (...) Alguém já assistiu a alguma montagem? [dois alunos sim] Uma das montagens mais famosas é uma que o Robert Wilson fez na Universidade de Nova Iorque com alunos, nos anos oitenta. Já tiveram uma oportunidade de reler o Hamlet? É muito importante e será uma grande ajuda. [18.08, 18.19]

ENSAIO HAMLETMACHINE PZ: "OK, vamos começar a trabalhar. Será que as moças podem fazer um intervalo e eu trabalhar apenas com os homens? [as moças saem] Tragam tantas cadeiras quantas precisarem. Vamos criar a estrutura: o vosso ponto de foco será perto e ligeiramente em baixo, à esquerda ou à direita. Comecem direitos,

façam a abertura do taiji juntos, escolham um ponto de foco em baixo e assumam qualquer posição [eles começam]; escutem, antes de continuar: querem falar mas não podem; sintam os pés; deixem o vosso desejo de falar crescer; sintam a saliva na boca; sintam o impulso para falar no dan tian, abram a bôca, pausa; fechem a bôca e continuem; algumas vezes, deixem o impulso para falar chegar até à bôca e parem-no; podem colocar a vossa mão sobre a bôca, morder o pulso, colocar a camiseta na bôca, o que for necessário; pausa e sair. [PZ dá algum retorno, nomeadamente que não têm que mudar o foco a cada respiração e que podem reduzir alguns gestos; repetem a improvisação] Bom. Sugiro que encontrem uma sala para poderem trabalhar juntos e que o Simon vos dirija no resto da sequência do butoh-fu [os rapazes saem, as moças entram] [18.20, 18.35].

ENSAIO HAMLETMACHINE Coloquem-se atrás das cadeiras. Vamos fazer um círculo com as costas das cadeiras viradas para dentro e vocês no meio. Fiquem de pé, atrás das cadeiras. Imaginem que está alguém sentado, vocês desejam tocar essa pessoa. Vocês não querem olhar para a pessoa que está sentada mas têm que o fazer, de quando em vez. Toquem a cadeira. É ferro quente! Sintam a queimar. Pausa! Mantenham-se ativas. Sintam queimar os vossos pés. A cadeira está vazia! A figura não está mais lá. Segurem a cadeira, não está mais a queimar. Sintam o vazio, abracem a cadeira. Pausa! Sair. [PZ dá algum retorno, passando por notas semelhantes às dadas aos rapazes, nomeadamente a redução de movimentos, a possibilidade de mudar de foco e a progressão das mudanças;

repetem a improvisação, PZ instroi-as durante a improvisação] Bom. Sugiro que trabalhem com a Liz agora no butoh-fu, eu vou ver o que os rapazes estão a fazer, está bem? [PZ sai, as alunas trabalham sozinhas; os rapazes e PZ voltam] [18.35, 19.41]

ENSAIO HAMLETMACHINE PZ: "Podemos fazer um círculo de cadeiras? [as moças fazem o círculo, os rapazes de fora] Cavalheiros, por favor, tomem um lugar [os rapazes circulam, escolhem uma cadeira, as moças sabem o que se vai passar, momento muito teatral, tensão no ar] Bom. Está um pouco amontoado aqui, poderias ir para outra cadeira? Bom. [para os moços] É a mesma coisa, só que antes estavam em linha. Entrar! [PZ instrui-os em momentos de pausa, dirige a atenção uns para os outros, indica a introdução de falas, marca o momento em que uma moça vai ao centro do círculo, diz uma fala e mergulha o rosto numa bacia com água] Pausa. Sair! Bom! Algumas coisas boas, aqui. Boas dinâmicas!" (...) Eu penso que vamos parar por aqui hoje e pegamos a partir daqui amanhã. Bom trabalho!" Zosha: "Eu estou um pouco confuse com os horários de amanhã." [esclarecem os horários] PZ: "Penso que todos faremos o Hamletmachine, por isso podem começar a aprender o texto. Vamos parar por aqui, OK? Vamos respirar." [19.47, 20.33]

[ts1, 13.11]

TREINO Sequência de Yoga sem as instruções; PZ: "Abram os ouvidos. Estejam conscientes de todo o grupo. (...) Não faz sentido fazer as coisas sem ninguém dentro. Estas práticas podem ser um

treino para estarem disponíveis todos os dias. Do meu ponto de vista, o teatro tem muito que ver com estar disponivel para o que acontece com o parceiro no palco." [13.30, 15.30]

EXERCÍCIO MEISNER PZ: "OK, vamos fazer um exercício com os textos do Martin Crimp. Estes não são textos que solicitem uma atuação baseada em personagens, apesar de, quando os vemos de fora, parecerem. Vamos fazer um exercício de Sanford Meisner, um dos dissidentes do Theatre Group. Há algum voluntário? OK, eu vou fazer uma observação e dizer alguma coisa que vejo: «Tu estás a usar uma camiseta preta». E tu vais repetir: «Eu estou a usar uma camiseta preta»; depois começas tu. Nas improvisações estruturadas, vocês estão sentados lado a lado e estão a trabalhar com a percepção periférica e a sensação dos pés, etc.; tragam tudo isso para este exercício. Agora estão frente a frente, é a mesma coisa, não se trata de ser formal, trata-se de levar essas coisas para o exercício. Juntem-se com o parceiro com quem estão a trabalhar e façam isto, simplesmente; trabalhem com contacto visual e sejam muito precisos no que dizem. Não corrijam nada, o que quer que aconteça está certo, aceitem-no como parte do jogo, se sorrirem, o que quer que seja. Tomem o tempo necessário. Absorvam! Levem para dentro. Não deixem que vá para a vossa cabeça, mas deixem que vos afecte. Não estou a mudar nada mas queria chamar-vos a atenção para isto. Certo, bom! Agora, um elemento do par levanta-se e vai para outra cadeira. Isto é como os encontros relâmpago: ensaio relâmpago! OK, entrar: estão com um novo parceiro, quando um de vós estiver pronto, comecem. [apesar de estarem

vinte alunos a trabalhar em simultâneo, eles mantêm-se focados nos parceiros; quando param, muitos riem] Estão a gostar de ser observados? Isto é só para plantar uma semente. Muitos de vocês já estão a fazer isto quando trabalham com os textos do Crimp mas é só para vos lembrar desta atenção. [15.40, 16.10]

[ts1, 14.11]

TREINO [13.40, 16.00]

EXERCÍCIO DE REPETIÇÃO PZ: "Bom, vou pedir-vos uma tarefa repetitiva: dêem um estalo em vocês mesmos, sem se machucar. Sabem como dar um estalo em vocês mesmos sem se machucarem? Têm que deixar a cabeça rodar. Dêem dez estalos, cada vez mais lentos, até que o décimo primeiro já não seja audível, como no exercício de redução. Vamos. [os alunos fazem a proposta] Deixem que se torne menor e menor. Sintam onde o estalo bate. Reduzam. Sintam o estalo como uma carícia. Bom! Vamo-nos dividir, uma pessoa faz e a outra observa, assim ela pode dar um retorno. (...) Vamos complicar um pouco: vamos seguir o ritmo da Victoria, não exatamente mas dentro da mesma secção. Bom. Troquem e agora vamos seguir a Bethany. (...) Pausa. Sair. Bom, apenas um comentário: quando se acariciam, a vossa mão quase não deve deixar o rosto. Dêem o retorno aos vossos parceiros agora." [16.06, 16.30]

ENSAIO HAMLETMACHINE PZ: [entrando com uma pilha de papéis e uma bacia] "Olá! Alguém pode colocar água aqui para nós? Bom. Alguém pode confirmar se estamos todos enquanto eu preparo os microfones?" Thor: "Estou a contar dezanove..." Zosha: "O Tom

deve ter ido a algum lugar." [Tom chega] PZ: [distribui algumas cópias] "Dêem uma olhada nas cópias, vejam se têm alguma dúvida. Eu partiturei as Ofélias e os Hamlets em diferentes vozes [os alunos lêem]. Vamos fazer a respiração? [fazemos as três respirações básicas, em dois círculos concêntricos] Podemos ter aqui treze cadeiras? [os alunos preparam o espaço, PZ coloca um cd] Vamos trabalhar no texto alguns minutos, temos a aula de dança às cinco e quinze. Vamos começar com o texto dos homens, apanhem todos o vosso texto, por favor. Há alguma outra mesa lá fora? [dois alunos saem e voltam com uma mesa] Perfeito. Os senhores podem apanhar três cadeiras? [três alunos apanham cadeiras e sentam-se atrás das mesas, PZ entrega-lhes algumas cópias e dá-lhes instruções] Podem os restantes fazer pouco barulho para eu me conseguir focar no que estou a fazer? Vocês podem ver os vossos textos enquanto eu digo a todos o que quero que façam para podermos começar a testar. [PZ senta-se à mesa com os três alunos e instrui-os nas novas partituras desta secção] Podem todos os homens chegar aqui à mesa? [PZ dá-lhes verbos activos para os ajudar com o texto] Apenas algumas coisas que eu gostaria de vos dizer para quando voltarmos a trabalhar com isto de novo: penso que temos que reduzir o movimento porque há demasiadas coisas a acontecer ao mesmo tempo; da próxima vez, mantenham os impulsos mas reduzam o que é visto em cinquenta por cento. Organizem-se em grupos de três para poderem trabalhar com este novo texto. [os alunos organizam-se e saem, excepto um grupo; começam uma passagem da nova secção] Eu gosto desta versão, a textura é muito interessante, então devemos utilizar isto como uma

estrutura básica para isto. Podemos acrescentar algumas coisas a isto e acho que vocês deverão ser quatro à mesa e apenas duas vozes. Depois vamos fazer algumas vezes mas agora deixem-me ver se os vossos professores de dança já chegaram." [16.30, 17.23]

AULA DE DANÇA PZ: "Sei que querem dançar pela noite adentro, essa noite chegará. Vamos agradecer aos nossos professores. [palmas] Vamos fazer uma pausa de um minuto." [17.23, 18.28]

RESPIRAÇÃO BÁSICA PZ: "OK, obrigado! Vamos para por aqui, levantar e respirar. Arrumem tudo. [respiramos] Obrigado pela vossa atenção esta noite. Bom trabalho. Vemo-nos amanhã."

[ts1, 19.11]

EXERCÍCIO COM RESSOADORES PZ: "Vamos fazer um círculo. Este é um exercício que aprendi com Richard Schechner e ele disse-me que tinha aprendido com Jerzy Grotowski. Eu suponho que seja verdade [risos]. O que vamos fazer é passar por diferentes ressoadores. Coloquem as mãos sobre o dan tien, respirem a partir daí e façam o som «HA», vindo de baixo, depois do peito, depois da garganta, do nariz, do topo da cabeça, depois descendo... Bom! Não forcem. E é bom terem alguma água convosco, isto pode secar-vos um pouco. Vamos repetir! [repetem duas vezes] Devemos fazer isto todos os dias, a partir de agora. Vamos fazer um outro. Começámos isto ontem com as moças, vamos trabalhar a área do peito. Normalmente, quando eu falo, eu tenho a minha voz na garganta mas quando eu não estou na vida quotidiana, quando estou no palco, eu tento levar a voz a uma ressonância mais funda.

Então, procurem pelo vosso tom que ressoa mais no peito. Bom. Quando tiverem encontrado, experimentem algumas linhas do texto nesse tom. Depois troquem. Bom. Os professores de dança chegaram, voltaremos a isto amanhã." [16.00, 16.20]

SOBRE O ESPAÇO DE APRESENTAÇÃO PZ: "Muito obrigado. Vamo-nos sentar alguns minutos para eu vos falar de algumas coisas. Quantos de vocês ainda não foram ao estúdio? Aconselho-vos vivamente a fazê-lo. Vou passar-vos um esboço da sala e explicar-vos [PZ distribui algumas cópias e explica como será a implantação no espaço] Penso que era tudo o que queria dizer-vos. [17.25, 17.30]

ENSAIO BUTOH Algumas notas de ontem: Ofélias, quero falar um pouco da secção de butoh. Alguns dias atrás eu falei sobre fazermos as coisas mais lentas e no dia seguinte as coisas estavam muito mais limpas e interessantes. Ontem, eu senti que tudo estava muito mais confuso e senti que estavam a forçar; estão a esforçar-se demais para que o trabalho seja dramático. É muito dificil encontrar este lugar de simplicidade e sustentar o seu frescor quando precisamos repeti-lo. É impossivel para mim prestar atenção a cada uma de vocês, por isso, vejam se se aplica a vocês o que estou a dizer. Peço-vos que trabalhem nisso e talvez se sintam cansadas, se sintam aborrecidas mas eu vou pedir-vos que trabalhem isso com o vosso parceiro. É o vosso trabalho encontrar o jeito de tornar isso interessante para vocês mesmas. Vamos trabalhar um pouco na vossa partitura. [as mulheres fazem um círculo com cadeiras] Metade faz, as outras observam; as que estão a observar têm como tarefa ser muito específicas: se virem contorções exageradas, alguém a

sobre-dramatizar, coisas que não estão conectadas dentro, apontem isso; também podem ser positivas, assinalando alguma coisa muito boa. [elas começam] Pausa. Eu sei que é dificil, mas qual é a imagem aqui?" Liz: "Nuvens de algodão puxando para baixo." PZ: "OK. Se precisarem sair porque a imagem não está a funcionar para vocês, não há problema, desde que a vossa parceira saiba para vos poder ajudar a encontrar algo. Mas não tentem engarnar-se a si mesmas fazendo qualquer coisa na esperança de que ninguém note. Bom, bom. Eu sei que isto é um trabalho muito duro. Penso que foi muito mais claro de fora. Tem algo que ver com tomar aquele tempo. A flor, por exemplo, precisamos sentir que a relação se está a desenvolver, então fica interessante. Parceiras, podem dar retorno agora. [alguns minutos] Vão terminando para podermos trocar. [trocam] Pausa... sair. Juntem-se e deem retorno. (...) Espero que isto tenha sido útil. Se precisarem tomar notas, façam-no no final do ensaio desta noite. Muito melhor!" [17.25, 18.35]

ESTÍMULO FÍLMICO PZ: "OK, sera que toda a gente pode chegar aqui um momento... [PZ mostra um fragmento vídeo, o tema «We're in the money», do filme Gold Diggers (1933)] Aqui está um estímulo." [18.35, 19.10]

ENSAIO FEWER EMERGENCIES PZ: "Será que eu podia agora trabalhar com o grupo de quarto em que está o Simon? Vou colocar uma música porque haverá música ao mesmo tempo. Quando estiverem prontos..." [um par do grupo passa o segundo texto de Martin CrimpJoe: "No começo, Sim Sim, senti que estavas muito consciente do Simon; Simon, eu senti que estavas um pouco dentro, um

pouco fora, parecia que não sabias para onde ir, o teu foco mudava por todos os lados." [os companheiros dão retorno] PZ: "Para mim, pareceu-me definido. Havia uma espécie de imediaticidade na resposta, em momentos... como aquele «crispy». Penso que tem muito que ver com ser surpreendido, apesar de terem feito isto várias vezes. Recebe o que ela te está a dar, nas entranhas, depois olha o texto porque ainda não sabes as deixas, depois dá a resposta sem perder a conexão com ela. (...) Uma das coisas a ter cuidado é a tendencia a fazer demasiado, andar às voltas... Isto ajudou-te? Bom. Eu vou para outro grupo. [PZ sai e o grupo continua sozinho; PZ e os outros regressam] Vamos respirar e terminar. [respiramos] Obrigado. Até amanhã." [19.10, 20.35]

EVENTO PERFORMATIVO

PERFORMING ARTS DEPARTMENT

LEEDS METROPOLITAN UNIVERSITY

EMENTA

OBJETIVOS

1. Oferecer a oportunidade de trabalhar em colaboração com um artista profissional na criação de um novo evento performativo;

2. Criar um processo intensivo de pesquisa e desenvolvimento que desenvolva a experiência e a implicação do aluno na praxis performativa;

3. Providenciar a oportunidade de praticar vocabulários e discursos críticos avançados no processo de fazer um novo trabalho performativo;

4. Oferecer a oportunidade de desenvolver e de aumentar as competências performativas existentes segundo as necessidades do projeto;

5. Permitir que o aluno participe como um fazedor de performance reflexivo dentro de um projeto conduzido por um artista.

PROGRAMA The Performance Event é um processo prático e exploratório conducente a uma apresentação pública. Consequentemente, o aluno será solicitado a assumir, em intervalos variados, um espectro de papéis para garantir o sucesso do projeto, em função de como este evolui. O aluno será solicitado a pesquisar informação, a desenvolver as suas próprias ideias e as de outros, e a apresentar as suas descobertas ao grupo. O aluno será solicitado a criar material performativo sozinho e em grupos, a apresentar este material e a responder constructivamente ao que for apresentado por outros em discussões de grupo. Do aluno se poderá esperar que improvise ou escreva textos, ensaie ações, contribua com ideias

para a encenação e a cenografia, realize exercícios de observação, encontre música e som, descubra adereços/objetos, contribua para a documentação do trabalho e que participe plenamente na criação conjunta e no processo de ensaio. Ao aluno poderá ser pedido que dirija e que seja dirigido pelos seus colegas. Espera-se que o aluno assuma responsabilidade pela autoria coletiva do projeto como um todo. Ao aluno será pedido que ajude a estabelecer um ambiente de grupo que encorage a contribuição de ideias por todos os participantes. Cada processo de criação é único e é frequentemente definifo pelos colaboradores tanto quanto pela pessoa que conduz o projeto. Como fazedores [practitioners] parte do trabalho dos alunos será partilhar os seus próprios conhecimentos [expertises] e desafiar-se a si mesmos e permancer abertos a novas maneiras de pensar e fazer. As sessões práticas serão uma combinação de oficinas dirigidas pelo tutor, exercícios de investigação prática, tarefas de devising em grupo, ensaios e ensaios técnicos segundo as necessidades do projeto. O projeto na sua globalidade envolverá pesquisa, experimentação, apresentação e discussão. As primeiras quatro semanas serão de investigação e desenvolvimento, as duas seguintes serão de devising, depois haverá uma semana de ensaios e uma semana com ensaios e apresentações.

EMENTA

RESULTADOS DA APRENDIZAGEM

1. Demonstrar a capacidade de trabalhar sob a direção de um líder de projeto na criação de um evento performativo;

2. Formular estratégias de ensaio para re/produzir material para uma performance, na sua totalidade ou na sua parcialidade, consoante os critérios de avaliação;

3. Adquirir e refinar as competências necessárias para funcionar num elevado nível de proficiência como um efectivo fazedor de performance dentro do contexto específico do projeto;

4. Demonstrar a capacidade de ser auto-reflexivo sobre as tomadas de decisão e o trabalho/ação resultante que culmina dessas decisões;

5. Articular e comunicar ideias efectivamente tanto oralmente como por escrito.

MÉTODO DE AVALIAÇÃO

Avaliação continua do processo (30%) realização das sessões diárias de pesquisa e devising, resposta às tarefas, ações de pesquisa, ensaios, sessões de trabalho, contribuição para as discussões de grupo.

Performance (30%) contribuição para o evento final, como performer, diretor, etc., em consonância com o acorde de aprendizagem.

Viva Voce (10%) discussão reflexiva que examina a qualidade e a natureza da experiência de aprendizagem.

Documentação Escrita (30%) trabalho escrito crítico (3,500 palavras).

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO

Avaliação Continua do Processo frequência, pontualidade, prontidão, compromisso, concentração, realização com sucesso das tarefas e do pensamento do processo, tanto dentro quanto fora das aulas; a qualidade da implicação individual com as ideias - conceitos - práticas desenvolvidas no módulo, tal como demonstradas nas respostas verbais e físicas; a qualidade do retorno dentro do processo de devising, a contribuição para as discussões de grupo e a facilitação da contribuição dos outros; a capacidade de assumir direções do e de trabalhar efetivamente com o tutor liderando o projeto; utilidade das contribuições individuais para o grupo e o projeto como um todo.

Performance capacidade de preencher o papel e as responsabilidades atribuidas na apresentação do trabalho ao público, demonstrada na construção de uma persona performativa apropriada ou outro papel de acordo com as necessidades do projeto.

Viva Voce capacidade de demonstrar uma resposta reflexiva sobre a própria prática e a aprendizagem; capacidade de identificar características chave no processo com o qual esteve envolvido; capacidade de resposta a perguntas sobre o contexto do trabalho produzido.

Documentação Escrita compreensão articulada do processo sobre o

qual se escreve, testemunho de pesquisa adequada, demonstração de pensamento critico, atenção dada à estrutura e apresentação.

BIBLIOGRAFIA

CHILDS, N.; WALWIN, J. (eds), 2000, A Split Second of Paradise: Live Art, Performance and Installation, London: Rivers Oram.

ETCHELLS, T., 1999, Certain Fragments, London: Routledge.

GOVAN, E. et al, 2007, Making Performance, London: Routledge.

HEATHFIELD, A. (ed), 2003, Small Acts: Performance, Millenium and the Marking of Time, London: Black Dog Publishing.

KAYE, N., 1996, Art into Theatre, London: Harwood.

QUICK, A., 2007, The Wooster Group Work Book, London: Routledge.

VIOLA, B., 1995, Reasons for Knocking at an Empty House, Londo: Thames & Hudson.

WEBSITES

Penkiln Burn / Bill Drummond: www.penkiln-burn.com

Dave Gorman: www.davegorman.com

Stan's Café Blog: stanscafe.blogspot.com

PROGRAMA Os objetivos do módulo, suponho, passam por ser uma transição entre o curso e o mundo exterior ou fazerem o seu trabalho. Este módulo decorre sem nenhum outro em simultâneo para que, em teoria, possam comprometer toda a sua atenção e energia. Eles estão concentrados em fazer um trabalho e isso deveria ser a transição ou para o mestrado ou para fazerem o próprio trabalho. Suponho que se espera que façam um trabalho grande porque a probabilidade é que, quando saiam da universidade, não se envolvam logo num espectáculo grande. Tem a duração equivalente a quatro, quatro semanas e meia a tempo inteiro, que é algo similar ao mínimo que uma companhia profissional pode esperar para fazer um trabalho. O projeto é dirigido por um tutor-artista, segundo uma lógica de «este é um modo de fazer», em vez de «este é o modo de fazer». De qualquer modo, é um processo do princípio ao fim, para que tenham uma sensação de completude e para verem como uma pessoa trabalha. É como dizer: "Vocês agora vão fazer desta maneira e se detestarem, pelo menos, esperançosamente, compreenderão por que é que não gostaram". Tudo é mais ou menos determinado desde no início: eles são informados da estrutura do módulo. Então, grosso modo, as primeiras duas semanas de pesquisa e desenvolvimento, as duas seguintes de devising, depois uma semana de montagem e outra de ensaio. Além disso, estabeleço as coisas com as quais estamos comprometidos: fazer o espectáculo neste espaço, três à noite e um à tarde, para um público sentado, tudo isto é assumido como parte das regras, como se se tratasse de uma encomenda. Este ano também nos comprometemos com um título porque eu já sabia qual seria o tema,

então já tinha um nome. Mas dentro disto, é bastante livre. Para alguns deles, os exercícios que fazemos nas primeiras semanas não têm nenhum sentido mas depois vêm que aquilo efectivamente produz o espectáculo. Depois, durante o processo, há exercícios em que eu dirijo e outros em que digo: "meia hora, uma hora, duas horas, vão-se embora e façam qualquer coisa que cumpra estas regras"; e, frequentemente, guardamos algumas dessas coisas e eu digo: "partiturem ou escrevam, façam o que precisarem para serem capazes de fazer isso de novo dentro de duas semanas" e, esperançosamente, eles estão conscientes de que quando fazemos isso estamos a marcar algumas coisas como possíveis. Em seguida, cerca da quarta semana, ordenamos o que temos e gostamos, talvez não esteja tudo no mesmo espectáculo, tudo o que encontrámos que foi interessante, que foi bom, que foi útil, pelo que estamos progressivamente com o espectáculo final em mente. Este ano o módulo passou de tempo parcial para tempo integral, o que deveria marcar uma transição para eles. Também as leituras que lhes são indicadas neste módulo são maioritariamente de artistas a falar das suas práticas, em vez de críticos a falar sobre artistas, ou então são entrevistas, para eles estarem a ouvir artistas a falar sobre o seu trabalho, para que a teoria esteja muito articulada com a prática. Este módulo espera que os alunos pensem criticamente, escrevam criticamente e falem criticamente e que analisem a própria prática. A prática é dirigida por mim mas esperançosamente é aberta o suficiente, pelo que estarão a escrever sobre o meu processo mas, dependendo de quanta responsabilidade eles assumem no processo, estarão a escrever sobre os seus próprios processos também. As

leituras são exemplos de artistas a falar sobre a prática criativa mas não necessariamente utilizando análises teóricas, mantendo uma espécie de voz de artista ao mesmo tempo que é analítica; procurar entender o que fizeram, depois de terem feito o espectáculo.

SESSÃO

[14 queen square, 31.03]

A sala de trabalho tem talvez 15m X 20m, metade das paredes são pretas e a outra metade brancas; cadeiras dobráveis, equipamento de som, luz e vídeo. Encontro-me com Alexander Kelly no intervalo do almoço, ele pedira-me para não aparecer na primeira sessão para poder ter o primeiro encontro com os alunos num ambiente mais confortável. Segundo Alexander Kelly, são cerca de vinte e três alunos, na maioria oriundos de cursos técnicos, frequentando este top-up em «prática performativa contemporânea» com vista à obtenção de um título superior. Combinámos que eu estaria presente nas sessões como observador, eventualmente participando das discussões e contribuindo com as minhas ideias, num papel próximo ao do dramaturgo e que, dependendo do evoluir da situação, eu poderia implicar-me numa participação mais prática: Kelly citou Tim Etchells: "Nada está seguro na sala."

Kelly diz-me que tem uma ideia para o espectáculo que irá criar com os alumos mas que pretende mantê-la em segredo para que eles se sintam mais livres para trazer as suas próprias contribuições.

A minha entrada na sala foi muito natural. No interior, cadeiras dispostas numa linha; estudantes sentados, conversando animadamente, cerce de vinte, com idades próximas dos vintes, à excepção de uma aluna com cerca de quarenta anos.

JOGO COM OBJETOS Na área de jogo, uma linha temporal desenhada no chão, estendendo-se de 1958 a 2058; AK: "Esta manhã trabalhámos em grupos; eu tinha-lhes pedido que trouxessem um objeto

pessoal e duas histórias sobre ele, uma verdadeira do passado e outro sobre o futuro, dentro de cinquenta anos; depois pedi-lhes que juntassem alguns fatos genéricos e simples sobre o objeto e que encontrassem uma maneira pela qual o grupo pudesse apresentar esses materiais e uma ordem: o passado primeiro, depois o presente e o futuro em seguida, como eles quisessem. Depois desenhamos uma linha temporal e cada um tinha que dizer: «Eu nasci em...» e ocupar o lugar correspondente na linha.

DESENVOLVER JOGO COM OBJETOS Kelly distribui cópias de uma página do Scott's Almanac intitulada «Objeto do ano: a lâmpada incandescente» e uma lâmpada incandescente para cada grupo; AK: "Esta tarde vamos trabalhar com os grupos que fizemos de manhã, vamos utilizar o material que encontrámos e vamos acrescentar mais algumas coisas, em resposta a este texto e este objeto. Cada grupo irá preparar uma apresentação para a turma com cerca de dez ou vinte minutos; terão uma hora e quinze minutos, uma hora para preparar e quinze minutos para ensaiar. Podem apresentar aqui, no corredor, lá fora, é convosco. Encontramo-nos aqui às três e meia." (...) AK: "Vamos fazer como antes: apresentam todos e depois falamos sobre todas as apresentações." [os quatro grupos apresentam; 16.10, os alunos e o professor formam um círculo e discutem «o que gostaram, o que foi interessante, o que funciona» nas apresentações, uma por uma, com os observadores a falar primeiro; o professor facilita a discussão e participa com as suas opiniões mas os alunos são os principais participantes; AK fala sobre o livro *How Are Things* e sobre o programa do teatro-gale-

ria da universidade, do qual alguns espetáculos são obrigatórios].

[14, queen square, 07.04]

AQUECIMENTO AK: "Fechem os olhos e deem três passos para a frente, sem falar, com cuidado; deem mais dois passos numa direção diferente, com cuidade; sem abrir os olhos, sem falar ou gritar, formem um círculo." Variação: o mesmo que antes mas sem poder dar as mãos ou tocar-se.

JOGO DE ESCRITA AK: "Em pequenos grupos, um de cada vez, respondam à questão: «como será quando forem velhos?», começando a resposta sempre com: «Quando eu for velho...». Cada um escreve as suas próprias respostas; quinze minutos." (...) AK: "Um grupo começa, os outros assistem. Joguem como antes, não leiam as respostas mas não sintam que têm que ser completamente originais; não tenham conversas paralelas, se quiserem responder uns aos outros, façam-no dentro do jogo; quinze minutos. [AK apaga as luzes do publico] Vamos parar: observadores, o que funcionou?, o que foi interessante?" John: "Foi muito pessoal." Betty: "A repetição de algumas coisas foi muito interessante." Mo: "Foi interessante ver o passer do tempo quando as ideias não apareciam." AK: "Será que alguém me pode dizer por que é que deixei que isto durasse mais de quinze minutos?" Sandra: "No começo, o ritmo foi rápido e depois, pouco a pouco, ficou mais lento." AK: "Certo! Eles começaram muito divertidos e foi muito divertido para nós, depois ficou apenas divertido para eles e em seguida ficou divertido para nós de novo quando ele sentiram que tinham que produzir

ideias." Variação: o grupo seguinte de pé; outro grupo levanta o braço quando alguém concorda com o que foi dito; o último grupo, as pessoas avançam para perto de quem falou quando concordam com o que foi dito. [10.17, 12.03]

DESENVOLVER O JOGO Os mesmos grupos que antes, uma hora para preparer uma apresentação de dez minutos a partir do que viram e acham que funciona, adicionando novas regras; algumas coisas a considerer: o uso do espaço, algumas pessoas tinham falado da possibilidade de usar altura; temas, mais pessoais ou mais gerais; se é «quando for velho» ou «quando for mais velho». Apresentação: "Ficaremos aborrecidos, por vezes, mas como somos um público pesquisando devising não o vamos mostrar e vamos antes pensar como isso pode ser útil para a recolha de material. (...) Concordam que começámos com um jogo e que depois o transformámos em outra coisa que podiamos partilhar com outros, até que isso poderia ser material para o espectáculo?"

[14, queen square, 09.04]

AQUECIMENTO AK: "Betty anda em direção a mim, eu olho para outra pessoa e esta última pessoa tem que dizer o meu nome para eu poder andar, e assim sucessivemante ... [AK participa do jogo, eles tentam jogar, alguma confusão; 10.26, começa a funcionar] AK: "Bom. Vamos parar por aqui. Havemos de jogar de novo, não é uma promessa, é uma ameaça." [10.20, 10.30]

DIREÇÃO DE ATUAÇÃO AK: "Lembrem-se que isto é uma apresentação enquanto vocês mesmos. Isto é um exercício de simplicidade,

é apenas o primeiro passo; tomem notas de ideias mais elaboradas mas deixem-nas para mais tarde."

[headingly campus library, 14.04]

PESQUISA DE CAMPO AK: "Com as pranchetas e canetas, vamos fazer uma recolha de estórias entre os utilizadores da biblioteca. Utilizem as vossas próprias roupas mas tenham em mente aquelas pessoas que fazem inquéritos; vamos ter folhas com desenhos dos objetos pessoais de cada um e com a lâmpada incandescente; talvez seis objetos por folha. Idealmente, eles vão falar mais que vocês, a vossa componente performativa sera mais ouvir e escrever as histórias. Vocês dirão que está a fazer um projeto de pesquisa, que estão a recolher estórias e que gostariam que eles olhassem para os desenhos e que vos disessem se se lembravam de alguma estória com aqueles objetos. Vocês estarão a recolher estórias e a ter a experiência de recolher estórias. Nós dissémos à biblioteca que iríamos fazer uma performance mas, no que vos diz respeito, estão a recolher estórias com a vossa própria presença. Nâo se esqueçam de falar do espectáculo: Uma História de Objetos, 20, 21 e 22 de Maio, às 19.30. Faremos uma hora e voltamos para notas, para ver quem conseguiu muitas e quem não conseguiu nenhuma, para redefenirmos estratégias, ao meio dia; depois faremos para mais quarenta e cinco minutos e regressamos às 13.00; terão uma pausa de almoço e voltamos das 14.00 às 16.00."

TÉDIO [os alunos e o professor encontram-se depois de almoço para o retorno sobre o segundo período da manhã] Mo: "Podemos parar

de recolher estórias?" AK: "Bom, é parte do processo de devising fazer alguma coisa que parece interessante e depois continuar a fazê-la apesar de estar um pouco aborrecido com isso. Para esta tarde, eu sugiro que comecem por contar uma estória para que eles não estejam sob pressão para começar. Alguma questão? Então, encontramo-nos aqui às 15.50." [os alunos estão tensos, telefonam a familiars, etc. mas acabam por continuar]

PREPARAR APRESENTAÇÃO AK: "No próximo dia, vou pedir-vos que partilhem as estórias, partilhem a experiência de recolher as estórias; escolham um objeto, contem as estórias desse objeto e apresentam alguma pesquisa fatual sobre o objeto." [16.00]

[14, queen square, 16.04]

PESQUISA DE CAMPO AK: "OK, na próxima segunda feira, às dez da manhã, a sessão será na Henry Moore Foundation. Teremos uma visita guiada de uma hora na exposição de escultura abstrata que está a ser apresentada lá. Pode ou não ser útil para o processo mas eu estou tão interessado no modo como o curador fala dos objetos como nas esculturas mesmo."

EXERCÍCIO DE COMPOSIÇÃO CÉNICA AK: "O trabalho de hoje é o seguinte: em grupos de três ou quarto, vocês vão fazer uma apresentação chamada A History of Objects, na qual vão atuar como vocês mesmos, sem personagens, sem sotaques. Nesta apresentação vocês vão utilizar: as estórias que recolheram na segunda feira passada, as estórias do vosso próprio objeto, outros fatos ou pesquisa sobre os objetos, o material sobre o futuro e o passado,

e tudo o mais que vos parecer apropriado. Será devised, escrita, ensaiada e apresentada às três, neste espaço. E terá uma duração de cerca de quinze minutos." Pauline: "Escrita?" AK: "O que quer que isso signifique para ti, o que pretendo dizer é que é o trabalho mais elaborado que vos pedi até agora." [os alunos organizam-se em grupos e começam a trabalhar, AK pergunta-me se quero apresentar um trabalho também e eu digo que sim; 15.00, regressam os grupos e apresentam os trabalhos]

[14, queen square, 21.04]

DIREÇÃO DE ATUAÇÃO AK: "Então, vamos regressar às apresentações do ultimo dia: o que é que gostaram, o que é que foi útil, o que foi interessante? Como falariam sobre a vossa atuação, a vossa persona na apresentação? Porque havia algo que vos unificava a todas, além de serem vocês mesmas." Becky: "Havia um tipo de atitude profissional, tipo um call center." AK: "Sim, vocês estavam a falar com o público mas vocês estavam numa situação tipo um call center. Então, havia algo ficcional, eu gostei! Quando eu vos peço para serem vocês mesmos eu não pretendo que vocês se comportem como vocês fazem na vossa quotidiana. Por exemplo, eu agora estou aqui e estou a falar para vinte e três pessoas, então há um nível de desempenho [performance]. O que eu quero dizer é que não há personagem, apesar de poderem existir personagens porque os espectadores gostam de personagens e histórias. Eu estou interessado em ver o esforço do performer para reconstituir uma personagem e, ao contrário dos Forced Entertainment que gostam de o ver falhar, eu gosto que ele o faça bem." John: "Eu

sinto que cada vez que conto uma estória, eu não consigo evitar de me sentir uma personagem." AK: "Sim, tu atuas [perform] a estória: muito brechtiano!"

EXERCÍCIO DE ESCRITA AK lê quarto fragmentos do livro Exercises in Style, AK: "Este livro mostra noventa e uma maneiras de contar uma mesma estória. Considerando este estímulo e algumas questões que vou colocar em seguida, preparem um solo com apenas um objeto; considerem as perguntas: para que serve? O que é que faz? Que estórias podem contar desse objeto? Que estórias podem contar de variações desse objeto? Que fatos podem contar sobre esse objeto? Quando irão perder esse objeto? Vocês terão uma mesa, poderão estar sentados à distância que quiserem da mesa ou podem mover-se em linha na direção da mesa, o objeto estará sobre a mesa. Trinta minutos para preparar. [15.30] Devo sugerir uma ordem ou vocês preferem ir à medida que vos apetece? [alunos preferem sem ordem pré-estabelecida] Muito bem, outra coisa: apresentem apenas para a pessoa que está à vossa frente; podem mover a cadeira e sentar-se perto da mesa e, se quiserem, pedir ao espectador para fazer o mesmo; mas apresentem apenas para o espectador que está à vossa frente. (...) No próximo dia, tragam a lanterna e re-escrevam: podem mudar apenas algumas partes ou experimentar algo novo; eu gostaria que tivessem algo que vos satisfizesse apresentar a um público." [14.45, 16.45]

[14, queen square, 23.04]

JOGO COM LANTERNAS AK: "Aqueles que têm uma lanterna no palco,

os outros sentem-se na plateia. OK, apagar as luzes! Acender lanternas. [AK pede aos alunos que apontem as lanternas todos para um aluno, para o tecto, para objetos, faz perguntas; experimentam, 11.00] Vamos trocar de equipes. Espalhem-se todos e iluminem apenas os pés; agora, cada um ilumina o rosto de outro de forma a que apenas uma lanterna ilumine cada pessoa. Vamos arranjar nove mesas e nove pessoas com os seus objetos e o texto sobre esse objeto [os alunos preparam o espaço]. Deixem o objeto em cima da mesa, dêem um passo para trás, peguem no vosso texto: quando lerem, iluminem o texto, todos os outros iluminam o objeto." [10.45, 11.45]

LISTAS AK: "Dois voluntários habilidosos, os outros juntem as cadeiras perto da parede; [para os voluntários] prendam pedaços grandes de papel na parede; [para os outros] vamos precisar dos vossos blocos de notas para isto. Momento balanço: todo o processo de devising é diferente mas todo o processo de devising tem grandes listas. Que tipo de coisas gostaram, em que estão interessados? [os alunos começam a indicar improvisações e cenas que apreciaram no processo] Que tipo de coisa é essa, estrutural? temática? é um dispositivo cénico? [continuam a preencher as listas aceitando todas as sugestões].

EXERCÍCIO DE COMPOSIÇÃO AK: "E se o espectáculo fosse amanhã? A diferença entre dizer que faremos o espectáculo amanhã e dizer que o faremos esta noite é que, se fosse esta noite, teriamos que o fazer com as coisas que estão na sala, enquanto que deste modo vocês poderão conseguir material que precisem. Organizem-se

em pequenos grupos de quarto e escolham alguém para falar pelo grupo; o objetivo é que vocês arrumem as vossas ideias num espectáculo; meia hora para preparar. Algumas orientações: cada um apresenta a sua ideia sobre como o espectáculo será e os outros elementos do grupo poderão fazer perguntas encorajadoras que ajudem a desenvolver a ideia."

EXERCÍCIO DE ESCRITA AK: "Deixem-me ler-vos alguma coisa que escrevi outro dia: «Quando eu tinha a vossa idade eu não tinha telefone celular, nem mesmo um telefone, havia apenas quatro canais de televisão. (...) [o texto continua a explorar o olhar pessoal sobre o tempo a partir de objetos e tecnologias] Quando tiverem a minha idade, trinta e oito anos, que objetos terão as pessoas com a vossa idade de agora, vinte e dois anos, que vocês não tiveram?» Isto é uma pergunta só para pensarem, agora algumas perguntas específicas: Quais foram as diversas previsões sobre como o ano de 2008 seria? Quais são as previsões para os próximos anos e para 2058, em particular? Qual é a esperança média de vida para pessoas nascidas neste ano? Que objetos serão normais dentro de vinte anos? Como um dos grupos referiu, há esta ideia de que a tecnologia chega primeiro às pessoas mais ricas: dêem alguns exemplos."

[14, queen square, 28.04]

DIREÇÃO DE ENCENAÇÃO AK: "O nosso próximo passo é descobrir o que o espectáculo é, qual é a tarefa ou o trabalho da peça, é assim que eu penso nisso, o que é que estamos a fazer na peça. Então, a

nossa próxima tarefa é descobrir o que é que o espectáculo é; por exemplo, em Presumption [um espectáculo do grupo Third Angel do qual AK é director artístico], a tarefa principal é que existem dois performers e quando eles querem fazer uma cena têm que ir buscar o mobiliário para isso. Eu tenho uma espécie de ideia que poderia incluir as vossas sugestões num formato e vamos trabalhar sobre ela praticamente toda a segunda feira; porque nós só temos mais oito dias de trabalho."

EXERCÍCIO DE COMPOSIÇÃO CÉNICA [as mesas estão dispostas numa linha paralela ao comprimento da sala, estabelecendo uma área de jogo e outra de espectadores] AK: "Como todos fizeram pesquisa sobre futurologia, envelhecimento, etc., vou pedir-vos para mostrar e contar esse material, usando este espaço, pensando que o público está deste lado e os performers desee lado aí. Então, será esta uma tarefa de uma hora?" [os alunos dizem que sim] Mo: "Nós vamos apresentar como nós-mesmos?" AK: "Sim e com isso vocês podem ver que vos estou a levar numa certa direção enquanto grupo. OK, partida!"

[14 queen square, 05.05]

DIREÇÃO DE ENCENAÇÃO [o espaço está preparado: uma fila de cadeiras para os atores ao fundo da area de jogo, uma fila de mesas, uma fila de cadeiras do lado do público] AK: "OK, se o espectáculo fosse amanhã, não haveria nenhum objeto pendurado, haveria esta lanterna desmontada em cima da mesa, talvez algumas de vocês ainda estejam a recolher histórias, talvez todas, seria inte-

ressante se a cada membro do público pedissemos uma história, vocês entram, o último espectador entra, o Peter senta-se à mesa, monta a lanterna, a Becky levanta-se e vai até ao interruptor, o Peter acende a lanterna e aponta-a para a Becky, ela apaga as luzes e o espectáculo começa. Depois eu não sei se tudo vai saíndo e no final o espaço está cheio de objetos, ou se no final o espaço está limpo de novo, como se tivesse sido a lanterna a fazer tudo. Tenho uma lista de coisas que acho que deveriam estar no espectáculo, talvez vocês tenham alguma coisa a acrescentar a isto.

DESENVOLVER JOGO COM LANTERNAS AK: "Vamos ter metade de vocês a jogar «Quando for velho» e ver como funciona neste espaço, com as lanternas. (...) Bom, olhos exteriores, o que funcionou, o que foi útil?" Pauline: "Iluminar os pés foi interessante." Mo: "Mas eu não gostei que eles se mexessem muito." (...) AK: "Vamos ser um pouco mais rigorosos com as regras: só podem dar um passo quando se querem aproximar da pessoa com quem estão de acordo." Betty: "E eles, por vezes, só dizem «No futuro...» e não «Quando for velho...»." AK: "... o que lhes dá um toque mais pessoal, não é? Vamos trocar de equipes e prestar mais atenção a estas regras."

FRASE SOLTA DE KELLY

"Este é o momento em que tornamos tudo confuso e depois voltamos a colocar tudo em ordem. Também é o momento em que dizes para ti mesmo: «Sempre funcionou antes.»"

SESSÃO

[14 queen square, 06.05]

EXERCÍCIO DE ESCRITA AK: "Respondam à pergunta: sobre o que é o espectáculo? As respostas devem ser simples, de uma frase, é a vossa resposta pessoa e não há certo ou errado."

LISTAS AK: "Precisamos fazer uma lista de Partes Definitivas, para começarmos a ter uma estrutura, e de Decisões Eminentes, algumas decisões serão mais fáceis de tomar quando começarmos a tomá-las, há uma espécie de efeito dominó. Partes Definitivas: busca da chave, múltiplas linhas temporais, números de patentes, moças das pranchetas... Decisões Eminentes: onde é que os atores se sentam? Testar os copos de plástico... [os alunos vão indicando unidades] Há ainda coisas que nós deveriamos ter aqui? Acho que temos cerca de cinquenta minutos de material aqui. [os alunos concordam, estão cansados] OK, vamos fazer um intervalo.

FRASES SOLTAS DE KELLY

"Eu não quero ser redundante mas o teatro é uma arte visual."

"A necessidade é a mãe da invenção: temos que ser fiéis a uma regra que, neste caso, é que toda a iluminação tem que ser manuseada à mão."

"Lá porque é divertido de fazer não quer dizer que seja divertido de ver."

"O espectáculo não vai ser todo escrito, gosto da energia quando não é, mas há materiais que vocês devem saber e ser capazes de

repetir; vai ser improvisado mas com certeza vai haver alguém responsável por acabar."

[14 queen square, 12.05]

DIREÇÃO DE ENCENAÇÃO AK: "Penso que agora vamos começar a juntar algumas coisas e a construir até termos um esboço geral e depois vamos trabalhar o detalhe, o que significa que terão que ter muita concentração porque não estarão a trabalhar todos ao mesmo tempo. Vamos fixar uma folha de papel na parede e eu poderei desenhar-vos o que penso que o espectáculo é [dois alunos fixam uma longa folha de papel na parede com fita adesiva, outros cortam pedaços de papel menores] Então, o espectáculo funciona assim: temos as moças com as pranchetas lá fora, elas trazem os últimos membros do público, eles sentam-se, está a lanterna desmontada em cima da mesa... a Kate lê um texto introdutório e diz algo como «OK», o Peter monta a lanterna e diz algo como «Bacano», a Becky apaga as luzes e nós começamos a coreografia das lanternas, excepto as moças das pranchetas e talvez o John, porque ele fez a investigação sobre electricidade e lanternas; quando ele está perto do fim, as moças das pranchetas entram e as lanternas apagam-se uma a uma e ficam apenas as canetas-lâmpada; depois a Tara faz o seu solo sobre a almofada; depois acho que temos as citações do futuro porque o texto da Tara nos leva longe no passado; a partir deste ponto todos utilizam os respetivos números de série; [para a Rachel, que ajuda com os pequeno papéis] podes fazer um papel para o chapéu de cowboy da Jena, outro para a garrafa da Cathleen e outro para o baton da Laura? [Rachel prepara os papéis e AK cola-

os com fita sobre a folha de papel grande, em sequência] Penso que este grupo termina a primeira parte do espectáculo e que depois a Mo vem e tira a garrafa à Cathleen e apodera-se da cena, penso que isto será sensivelmente metade do espectáculo; quando o grupo final começar, teremos a segunda seção das moças das pranchetas e a percursão e penso que esta secção termina com a perda do chapéu de cowboy da Jenna; depois, penso que teremos o material da futurologia. Hoje vamos tentar apanhar a estrutura em traço grosso porque as coisas podem mudar. [11.12, os alunos começam a fazer sugestões sobre a organizaão da estrutura] Vamos tentar ter uma estrutura muito coesa e depois vocês encontrarão o momento para trazer propostas, penso que deverá haver um certo grau de improvisação no espectáculo."

DIVISÃO DE TAREFAS [AK repassa a estrutura do espectáculo com os alunos fazendo as coisas e ele dando direções, começando a estabelecer a ordem em que os alunos entram nos momentos colectivos, começa uma nova Lista de Trabalhos como Produção, Publicidade, Adereços...; os alunos estão desconcentrados com o ritmo necessariamente lento e o fluxo interrompido da experimentação; AK forma grupos de alunos para escrever secções de texto] AK: "Penso que é hora de almoço, pessoal." [11.15, 13.01]

ENSAIO PARTE I AK: "O que vamos fazer é um «coxeado», o que se opõe a um «corrido», para ter uma ideia de como tudo está. Então, quando não for o vosso momento particular, o vosso trabalho é ficar silencioso e concentrado. [fazem uma passagem] Certo, agora eu compreendo o espectáculo." Betty: "Podemos fazer uma roda

de sugestões?" AK: "Sim, por razões práticas, vamos neste sentido. [os alunos sugerem que as moças das pranchetas não deveriam estar todo o tempo em cena, notam que o objeto da Tara não foi suficientemente iluminado, sugerem cortes de texto, etc., AK concorda com a maioria e diz ter soluções] Penso que não podemos ignorar as mesas: durante a primeira parte do espectáculo nós não viremos para este lado das mesas e levamos o público a pensar que teremos um espectáculo que apenas se passa desse lado das mesas; quando a Mo apanha a garrafa as coisas tornam-se mais livres e quebramos a regra. (...) Penso que precisamos de passar de novo e re-marcar e provavelmente vai encolher para vinte minutos." [14.15, 15.15]

[14 queen square, 13.05]

EXERCÍCIO DE ESCRITA AK: "Uma série de questões: que espaço criámos? Isto levou-me a pensar que deveríamos trazer as mesas para mais perto do público porque estamos a criar um espectáculo no qual apresentamos e mostramos objetos ao público. Sobre o que é o espectáculo? Ainda não sei. Qual é a tarefa do espectáculo? Fazer uma apresentação da nossa investigação à luz de lanternas; ver como podemos impressionar o público com diferentes modos de iluminação seguindo a regra de que tudo tem que ser manuseado; ainda não está claro para mim. Quem nós somos e quem é o público? Eu gostei do comentário da Becky, quando disse que sentia ter sido convidada para um laboratório de investigação, penso que é interessante por vezes esquecermos o público mas para o fazermos teremos que o reconhecer a dado momento. Hoje eu gostaria

de trabalhar outro terço: gostaria de ver as citações sobre o futuro, o texto da Mo…" [10.37, 11.16]

FRASE SOLTA DE KELLY

"Uma das coisas no trabalho de devising ou de ensinar devising é quando as pessoas começam a desorganizar tudo e acontece que se descobrem algumas coisas boas."

[14, queen square, 14.05]

DIREÇÃO DA ENCENAÇÃO AK: "As boas notícias desta manhã é que eu sei o que é o espectáculo: é mostrar ao público os dezoito objetos mais importantes do mundo. A razão porque são dezoito é porque nós temos seis mesas e deveremos ter três objetos em cada mesa: faremos um tipo de tableaux renascentista. Temos então que remarcar algumas coisas porque cada objeto terá um lugar determinado [os alunos festejam]. Porquê os dezoito objetos mais importantes? Porque o mundo, o nosso mundo, é tanto os objetos nele, os objetos que nos rodeiam como qualquer outra coisa: há a natureza, há os objetos e entre os dois há as pessoas; objetos, coisas existem mesmo quando nós não estamos lá com elas.

ENSAIO PARTES I E II [os alunos prepararam o espaço; AK relembra os blocos iniciais e fazem uma passagem com AK interrompendo para rearranjar certas secções, definir a posição de alguns objetos; os alunos a dado momento estão a andar sobre as mesas, respeitando o principio segundo o qual é importante experimentar todas as ideias e deixar que a cena decida; chegam ao fim da parte II] AK:

"OK, é meio dia, vamos passar tudo." Becky: "Podemos fazer um intervalo?" AK: "Cinco minutos de intervalo. Ao meio dia e cinco começamos uma passagem.(...) Preparem-se. Lembrem-se do que eu disse: o espectáculo é sobre vender estes objetos para nós! Então a vossa apresentação deve passar além da mesa!" John: "Podemos experimentar diferentes vozes?" AK: "Sim, podem experimentar novas coisas dentro da estrutura: novas falas, novos movimentos, aprecio isso. (...) Foi até aqui que chegámos? Tem quase cinquenta minutos. Mas não se preocupem, tudo ficará muito mais rápido. Parabéns! Hora do almoço, agora." [10.43, 13.04]

[14, Queen square, 15.05]

ENSAIO PARTE III AK: "Penso que fiz a terceira parte do espectáculo [AK reposiciona alguns papéis na folha grande do roteiro] Hoje o que vamos fazer é esta última parte do espectáculo, depois passamo-la e depois vamos ver os monólogos. Eu não sou coreógrafo, por isso penso que a Molly pode fazer a coreografia dos pés; depois da canção da Cathleen, quatro pessoas fazem a dança das lanternas nas pernas e isso leva a Mo a parar. Penso que hoje não vamos fazer uma passagem de tudo, qualquer benefício que daí adviesse perder-se-ia com a paragem do fim de semana, faremos um corrido como deve ser na segunda feira. [AK explica a sua ideia para o resto do espectáculo, Cathleen fixa novos pedaços de papel no roteiro] Nesta parte podemos ter mais coisas a acontecer ao mesmo temo e depois a Tara termina porque o seu objeto é aquele com mais valor pessoal. Vamos experimentar a partir do ponto onde deixámos ontem? Será que todos podem fazer aquilo que acham

que precisam para passarmos a última parte? [preparam-se e começam a montar] (...) Eu gostaria de delegar a responsabilidade de dicidir quem faz o quê nesta secção a vocês porque eu gostei do que aconteceu na quarta feira e porque me interessa alguma improvisação durante o espectáculo. Eu vou repassar as camadas uma última vez. (...) [uma passagem] Luzes acesas! Toda a gente sentada. Tal como previsto, isto durou meia hora; quando fizermos esta tarde, terá quinze minutos." [pausa para almoço] AK: "Quando estiverem prontos, sentem-se nas cadeiras dos atores. Certo! Está toda a gente pronta? OK, vamos passar esta parte de novo. Não se preocupem demasiado com as camadas, pensem só que o espaço deverá estar mais e mais movimentado a partir deste momento até ao monólogo da Tara; a regra é que as velas, os copos de água e o andar pelo espaço entram a qualquer momento, sintam o momento. (...) Poderemos estar a experimentar diferentes finais até à estreia, estejam preparados. Apagar as luzes!" [10.05, 15.09]

LIÇÃO DE CASA AK: "Algumas tarefas de fim de semana: enviem-me os vossos textos; tanto quanto possível, saibam os textos e saibam as ideias, compreendam-nas; a sequência do espectáculo está determinada, familiarizem-se com ela; ainda há algum espaço para ideias de detalhe; podem fazer o vosso texto para alguém como uma conversa porque eu tenho consciência de que nós fizemos muito trabalho sobre o conteúdo mas não muito sobre proferir [delivering]. [AK distribui fotocópias] Estas fotocópias são do livro *How Are Things*, para terem uma ideia de como o tipo fala sobre objetos; são para ler durante o fim de semana para que entrem no

cérebro."

[14, Queen square, 19.05]

ENSAIO CORRIDO [os alunos regressam do almoço, preparam tudo para o segundo corrido do dia] AK: "Certo! Sentem-se aqui." Mo: "Precisamos do caderno de notas?" AK: "A não ser que tenham memória fotográfica. Bom, eu apanharia o meu. Então, o maior problema tem que ver com ritmo: nós deviamos reduzi-lo em cerca de quinze minutos, sem cortar nada, apenas acelerando as coisas. Então, Jenna, um pouco mais de contacto visual com o público. (...) As regras para o jogo das lanternas: acendam a lanterna com ela a apontar para baixo sobre a mesa; deixem-se influenciar pelo ritmo das pessoas que estão ao vosso lado; depois apaguem-na antes de deixar a mesa. (...) Moças das pranchetas, o tom que tinham na secção três é o tom que têm que ter desde o começo: não se trata de saber as palavras mas aquilo que estão a dizer; deverão falar para o público como se contassem estar histórias pela primeira vez, como se o publico soubesse que estas histórias acabam de ser recolhidas. (...) No plano da clareza, cada vez que introduzem um novo objeto vocês deveriam começar forte para que toda a gente saiba que o centro agora está em vocês. (...)Só mais uma coisa, por favor, mantenham-se concentrados. Esta última secção foi bem mas penso que nunca atingiu a quarta marcha. Penso que toda a gente pode ser mais forte se estiver claro que quem está a atuar está apenas a atuar para aqueles espectadores que estão à sua frente, isso deixará o público confortável com a situação. Certo, cinco minutos para a próxima passagem. (...) Muito bem, lembrem-se: rápido, rápido,

rápido. (...) Muito bem! Cinco minutos e depois notas. Muito melhor! (...) Amanhã de manhã estamos aqui às onze. Precisamos de mais onze cadeiras." [15.06, 17.20]

4 | PRODUÇÃO DE PRESENÇAS

Nas próximas páginas apresento e discuto dois trabalhos que podem ser pensados como estudos de presença no teatro e na formação em teatro.

da beleza ou o sistema nervoso dos peixes, um solo que criei em colaboração com os diretores António Januzelli e Carlos J. Pessoa, a partir da novela *Lenz*, de Georg Büchner

cabeça de medusa, um projeto solo iterado de trabalhos pessoais anteriores onde as tecnologias digitais problematizam a presença ao vivo que as artes da cena teimam em investigar de modo singular.

Além de continuar o estudo das pedagogias teatrais contemporâneas, este capítulo responde ao desafio de tornar explícitos ao criador pedagogo em formação alguns dos procedimentos pessoais de trabalho, dos quais a sua ação no campo do ensino não está normalmente afastada.

4.1 | ESTUDOS DE CENA

No quadro do desenho curricular do ensino superior artístico têm vindo a assumir progressiva importância diversas modalidades de articulação da prática com a teoria, da criação com a reflexão. Pode ser interessante distinguir uma situação em que a pesquisa teórica opera como suporte da prática criativa, talvez a modalidade mais difundida, na qual o aluno realiza alguma investigação que concorre para a consubstanciação do seu trabalho prático. Outra situação temos quando a pesquisa teórica se baseia nas práticas artisticas, na qual o processo criativo é analisado com vista à determinação de como ele pode estar a contribuir para novas percepções e conheci-

mentos. Situação diversa é a em que a pesquisa teórica é realizada através da prática, quando o processo criativo é desenvolvido e analisado com vista determinar como pode ele estar a contribuir para novas percepções e conhecimentos relacionados com a própria prática. No mundo anglo-saxónico, a designação «prática como pesquisa» (*practice as research*) está disseminada para referir particularmente esta última modalidade de articulação entre a teoria e a prática artísticas, legitimando modalidades de investigação que consideram existir uma série de dimensões nas artes espetaculares, em particular, das quais não é possível dar conta fora do contexto concreto da ação em cena. O professor da Universidade de Bristol Baz Kershaw dá a seguinte definição:

"Broadly speaking, practice as research is an attempt to see and understand performance media practices and processes as arenas in which knowledges might be opened. The institutional acceptance of practice as research in the higher education sector acknowledges fundamental epistemological issues that can only be addressed in and through theatre, dance, film, TV and video practices." (kershaw s/d: 1)

Não é de menos notar que noções como conhecimento corporal, espetáculo sitio-específico, experiência cinestética e háptica, entre outras, dificilmente poderão ser devidamente investigadas fora do campo teatral [3]. A prática artística, fora do contexto académico, geralmente trata questões congéneres mas, quando se insere no âmbito do ensino e da investigação institucionais, esta prática está obrigada a um grau de explicitação das suas razões, meios e resultados que não é sem problemas. Seja pensada em termos da exploração e teste de hipóteses relativos a problemas teatrais estabelecidos, seja como definição e investigação de novos campos

de problematização, a prática artística como investigação e como pedagogia levanta questões muito concretas relacionadas com a documentação, a avaliação e a disseminação dos resultados. No âmbito institucional, a escrita é ainda um modo de investigação e de produção que tende a ser considerado como o modelo de referência, em particular nas ciências humanas e nas artes. À escrita está associado um espectro de métodos que inclui na maior parte das vezes a revisão de literatura primária e secundária, a sua dis-

3 A *Practie as Research* tem mobilizado centros especializados como o United Kingdon Council for Graduate Education e o Centre for Practice As Research in the Arts; tem recebido atenção especial em encontros científicos como os Pratice as Research Symposia, na Edinburgh University (2004) e na Glasgow University (2006), bem como no projeto PARIP (2001-06); e tem sido alvo de relevante produção bibliográfica, como *Art Practice as Research: Inquiry in the Visual Arts* (2005), de Graeme Sullivan, *Practice as Research* (2007), editado por Estelle Barrett, *Collision: Interarts Practice and Research* (2008), editado por David Cecchetto, *Practice-as-Research* (2009), editado por Baz Kershaw, além de inúmeros artigos no *Journal of Media Practice*. Indicadores do reconhecimento da importância desta temática são a realização dos Pratice as Research Symposia na Edinburgh University (2004) e na Glasgow University (2006), bem como a recente edição do livro *Practice as Research* (2007), editado por E. Barrett, entre outros. Outro exemplo do interesse pela questão é o projeto PARIP (Practice as Research in Performance), dirigido por Baz Kershaw, do Department of Drama: Theatre, Film, Television da University of Bristol, entre 2001 e 2006, cujo objetivo foi justamente investigar aspectos relacionados com a prática espetacular enquanto pesquisa académica (PICCINI 2003: 1). Apesar deste projeto focar em particular experiências levadas a cabo no âmbito de programas de pós-graduação, há nele a identificação da necessidade de considerar as implicações desta prática para o ensino de graduação (PICCINI 2003: 15), indo assim ao encontro do que Phillip Zarrilli já havia considerado ser um imperativo para o desenho curricular dos cursos superiores de artes do espetáculo: uma passagem da educação de artesãos teatrais para o desenvolvimento de artistas/teóricos envolvidos num processo permanente de pesquisa e criação (ZARRILLI 1986: 496).

cussão e reelaboração ainda na forma textual, incluindo, por vezes, também métodos como a observação de campo, a realização de entrevistas, a produção e análise de memorandos, outros apropriados também das ciências do homem e da natureza. Contudo, nas práticas e investigações criativas distintos objetos mostram maior importância que os textos, as qualidades ultrapassam largamente os instrumentos de medida existentes, o projeto revela-se menos relevante que o percurso, este tantas vezes idiossincrático e de âmbito local, sendo que a reflexão, por vezes, não pode ser feita noutro modo de simbolização que o das próprias linguagens artísticas. Assim, é pertinente uma consideração das metodologias de pesquisa em artes e em educação artística devedoras do espírito que alimenta a prática como pesquisa por quanto estas procuram transpor o hiato persistente entre práticas e teorias na formação superior em teatro, apesar da crescente atenção que esta questão tem recebido no contexto dos debates contemporâneos sobre o ensino das artes do espetáculo (BESSON 2003: 344-345). Com efeito, tem sido reconhecida a estas metodologias a possibilidade de intensificar o nexo entre a elaboração conceitual e a prática artística, em particular em campos de dificuldade, tal como destaca a professora e investigadora em artes da Universidade de Western Sydney Hazel Smith:

"It will also be obvious by now that the interweaving of research and creative practice is generating new pedagogical tools and shifting educational paradigms. For example, students of literature who find the modernism of James Joyce or contemporary experimentalism of American language poets difficult may start to understand those texts much better if they try out some of the techniques that drive them." (Smith et al 2009: 9)

Acredito que um pensamento análogo pode ser estabelecido se considerarmos o caso do que tem sido chamado teatro performativo e pósdramático, sendo talvez possivel conseguir uma compreensão mais justa do amplo espectro de conceitos, procedimentos e valores que lhe estão associados por via de uma implicação em processos que se animem por parâmetros semelhantes. Com efeito, parece necessário estimular nos alunos o desenvolvimento das suas próprias linguagens discursivas, em articulação com o pensamento de outros fazedores de teatro mas a partir das suas experiências em sala de ensaios. Nesta medida, pesquisa em artes e pesquisa em ensino artístico retroalimentam-se, pois as metodologias de investigação centradas no fazer artístico partilham elementos e valores com outras metodologias pedagógicas estabelecidas ao longo do século XX e que estão hoje largamente implantadas um pouco por todo o mundo. Como nota a professora Estelle Barrett,

"Philosophies elaborating the relationship between art and knowledge, and in particular, between research, practice and alternative modes of logic and knowing also pertain to pedagogical approaches variously understood as experiential, action or problem-based learning. Moreover, methods adopted in studio-based research often correspond with the aforementioned approaches to learning and hence may have specific application for the refinement and extension of such pedagogies." (barrett et al 2010: 3)

Este movimento em defesa da elaboração de metodologias de investigação em artes fundadas na prática criativa tem significativas consequências para as concepções pedagógicas nos diversos graus de ensino, apesar de ter sido considerada privilegiadamente no nível de pós-graduação. Como refere ainda Estelle Barrett,

"As such, studio based research provides an heuristic model for innovative pedagogies at all levels of university learning – one that provides a rationale for the integration of theory and practice as a basis for research training at undergraduate level both within and beyond creative arts disciplines." (barrett et al 2010: 5).

Com efeito, tanto os trabalhos que neste capítulo trago à discussão, como as oficinas que constituem geralmente a unidade curricular básica dos cursos de formação de atores, ainda que com distintas ambições e horizontes de expectativas, podem ser pensadas em termos do que é denominado por observação participativa completa, entendida como aquela em que o observador assume um lugar de igual entre os pares de determinada comunidade, tem o estatuto para participar das atividades desse grupo. Há que acrescentar o fator complicador que, no caso das situações de ensino-aprendizagem, o observador é muitas vezes observador de si mesmo. Considerando este último aspecto, afirmam-se decisivas duas noções que permitem pensar o problema da metodologia: o portfólio, enquanto série editada de trabalhos e criações; e a reflexividade, enquanto capacidade do pensamento se voltar sobre si mesmo. Creio que estas noções, ainda mais na situação atual de amplo desenvolvimento das tecnologias audiovisuais, podem contribuir fortemente para a intensificação dos processos de aprendizagem, ensino e investigação em artes performativas. Elas estimulam um rebatimento da presença em situação, i.e., da experiência, num plano temporal dilatado que permite ao sujeito implicar-se em processos iterativos de análise, avaliação e síntese, mesmo quando se trata de objetos efémeros como a atuação teatral.

4.2 | DA BELEZA OU O SISTEMA NERVOSO DOS PEIXES

O último momento de criação de um processo em que trabalhei com o diretor António Januzelli, de São Paulo, e que contou com a colaboração de Carlos J. Pessoa, de Lisboa. Desenvolvemos uma dramaturgia com materiais de Georg Büchner, estruturada pela novela *Lenz*, à qual colámos fragmentos de cartas, passagens de textos filosóficos e trechos de monólogos das peças *A Morte de Danton* e *Woyzeck*, seguindo um critério de associação e desvio. Elaborámos um diário de anotações que se parece com o contar da história dos vinte dias da estadia do poeta Jackob M. R. Lenz, nos Vosges da Alsácia, no Inverno de 1778. No percurso pela montanha entrelaçámos depoimentos sobre a potência elementar da natureza, sobre a superação da perda, sobre a fugacidade e a beleza da vida, num esquema que não é alheio ao do rapsodo. Contudo, as vozes cruzam-se sem uma sempre clara distinção entre personagens, narrador e autor, materializando a noção de que todos somos múltiplos e desafiando o espectador a confrontar-se com algo próximo da experiência interior de um pensamento em deriva. Trabalhei em espaços amplos como uma sala de paredes brancas para aulas de dança ou um depósito improvisado na biblioteca da Faculdade de Letras de Lisboa e em espaços muito pequenos como o porão do Espaço Viga, em São Paulo; de todos, o espaço do Teatro Taborda é o que mais intensas ressonâncias tem com a proposta. Norteou-nos a procura do encontro e a criação de condições para que quem vem ao teatro testemunhe e frua de forma ativa este nosso pequeno e generoso gesto. Este percurso levou-me a zonas de intensidade e

fez-me experimentar estados corporais fora do estritamente quotidiano, conduziu-me por uma exploração de territórios vocais e de estratégias enunciativas inabituais. Foi ainda um mapeamento e uma reescrita desse território movediço e de penumbra que é o imaginário, o qual espreita e apenas se deixa intuir nos gestos e nas palavras.

"Ter uma alma para as pedras, os metais, a água, as plantas, acolher em si todos os objetos da natureza, do mesmo modo que as flores absorvem o ar com o crescer e o minguar da lua, deve ser um sentimento de uma infinita beatitude. Em todas as coisas há uma harmonia inefável, um cântico, um estado de graça." (Georg Büchner, Lenz*)*

O processo de pesquisa e criação desenvolveu-se em quatro ciclos, entre o final de outubro de 2006 e a primeira quinzena de fevereiro de 2009, tendo o objeto final sido apresentado no Espaço Viga (São Paulo, 2008) e no Teatro Taborda (Lisboa, 2009). Considerando o objetivo de estudar o modo como os diretores pedagogos António Januzelli e Carlos J. Pessoa articulam os seus processos de ensino com os processos de criação, o projeto permitiu experimentar e refletir sobre duas concepções distintas de presença do ator no fazer teatral: Januzelli revelou-se mais centrado no problema da presença no momento da atuação num determinado quadro de determinações estéticas e nas condições que acredita contribuirem para esse fenómeno, Pessoa mostrou-se mais preocupado com as questões associadas à presença do ator no processo de composição, sob o signo da autonomia e da autodeterminação das opções artísticas. Começo por uma contextualização do trabalho em termos artísticos, focando em espetáculos dos diretores implicados mas também em objetos cénicos que foram significativos para mim du-

rante o processo. Em seguida, faço um estudo do processo no qual destaco os momentos mais significativos do trabalho com cada diretor, bem como aqueles outros de trabalho autónomo que contribuiram mais significativamente para a criação do objeto. Termino com uma análise crítica e poética da versão final do espetáculo, procurando realçar os elementos mais relevantes para a temática central da presença. Este capítulo é uma resposta à necessidade de promover a capacidade discursiva da parte do ator, por meio da qual ele possa elaborar sobre o seu processo de trabalho e a natureza dos objetos que realiza.

4.2.1 | CONTEXTO

A um porco. Estamos a uns dois, três metros dele, o porco está sozinho, encurralado entre nós e as duas paredes do canto. Não estamos num teatro, é um pequeno armazém ou algo assim. É um porco homem, terno um pouco usado, calções, está sem camisa. A resistência da lâmpada entorna uma luz âmbar tépida, nós sabemos, ele vai morrer. Quando chegámos, ele já estava aqui, vamos segui-lo à saída pelas escadas, vamos tocar-nos algures nestes cinquenta minutos. Que teatro é este? Homem porco, punhos ligeiramente fechados, sua, roja-se, confessa-me. Quase nada aqui, um balde, um porta encostada a um canto, um pedaço informe de barro suspenso, por um fio. Não sabemos, quando começou a vida e terminou o teatro. A meu lado, os espectadores acompanham atentos o fluxo das palavras, o movimento contínuo e lento, cada olhar. Neste espetáculo centrado no ator, também um homem só, frágil consciente das suas últimas horas, na ruminação dos aspectos elementares da condição existencial, eu não sabia na época, ele

estreou no Porão do Espaço Viga.

A um morto na garagem. Há um prólogo no foyer, na cadeira de rodas há um velho oficial e há com ele uma enfermeira. Doença, a Revolução. Quem é que ousa entrar no teatro? A porta de correr, vermelha, e estamos na França ou parece a França, há jacobinos. Ou estamos no teatro mas não há plateia, sentamo-nos de lado, há uma arena inclinada para a boca de cena. Vermelhos de um lado, brancos de outro, são seis ou sete atores e há um de preto que quer saber do teatro, anda à procura do teatro para este tempo conturbado e esquisito em que as moscas montam umas nas outras sobre as nossas mãos. Estão junto à raiz. O drama histórico dos últimos dias do revolucionário francês Georges Danton, de Georg Büchner, de uma europa que se inventa, e nós a assistir de lado. Um tempo revolve, dobra-se entre o palco e a porta do teatro, sob o murmurar elétrico constante das guitarras, jogam-se imagens, um certo gosto a metal afiado no ar. Também aqui o prazer da reescrita, uma certa exploração não convencional da relação com o espaço e o público, uma aprimorada composição visual.

É importante considerar que a escolha da novela Lenz como ponto de partida para o projeto de investigação e criação decorreu de nela perspectivar múltiplas possibilidades enquanto narrativa de um processo de invenção, descoberta e afirmação subjetiva. Além do relevo dado à narrativa, o projeto orientou-se também para a exploração de espaços não governados por uma convenção palco-plateia, assim tendendo a explorar uma relação de proximidade com o público e as particularidades dos lugares de apresentação. Finalmente, houve uma intenção de experimentar um relativa po-

breza de elementos cénicos, dando protagonismo ao trabalho do ator com a palavra e o movimento no espaço.

Os elementos apontados são relativamente genéricos mas gostaria de estabelecer as coordenadas do processo desenvolvido a partir do espetáculo *Hamlet, uma lição* (Teatro da Trindade / Portugal, 2001) de Boris Pasternak, dirigido por Theodoros Terzopoulos com Alla Demidova entre outros. Neste texto escrito na década de trinta do século passado, uma atriz serve-se do célebre monólogo de Hamlet aos atores para refletir sobre a atuação e apresentar um impressionante exercício de estilo no que pode uma atriz fazer em palco. Depois de uma primeira parte que se desenvolve à boca de cena, na qual Demidova se dirige diretamente aos espectadores assumindo uma atitude coloquial, enquanto é traduzida pelos jovens atores portugueses convidados a participar como alunos - tradutores, a atriz russa toma a direita alta para levar a cabo a cena da discussão de Hamlet com a sua mãe: violento, hierático, musical. O trânsito entre registos de interpretação, a reescrita da tradição literária europeia e o interesse pelo trabalho do ator com a palavra são elementos deste espetáculo que considero determinantes e inspiradores do demónio me que acompanhou no processo. A este trabalho é importante acrescentar também alguns espetáculos e filmes que assisti em suporte vídeo nas fases iniciais do processo. Entre estes saliento *Medeiamaterial* (2001), de Heiner Müller, dirigido por Anatoli Vassiliev, com a atriz Valérie Dreville, por se tratar de um solo que explora de um modo muito radical a relação da atriz com a palavra, propondo uma situação problemática para o público que morre enquanto tal para se tornar testemunha de um ato de dimensões religiosas. Outro registo cuja visualização foi muito

importante foi o do espetáculo *O Príncipe Constante*, de Calderon de la Barca, dirigido por Jerzy Grotowski, com Ryszard Cieslak, que talvez possa ser considerado, em certo sentido, um precursor dos espetáculos anteriormente mencionados. Com todas as debilidades do registo vídeo a que tive acesso, foi muito impressionante constatar a intensidade do trabalho psicofísico dos atores, pulsantes dentro de partituras gestuais e vocais rigorosas, trabalhando dentro de um concerto ritmico mesmerizante e atingindo estados de quase diafanização, em particular nos momentos de paroxismo. No plano do movimento do ator, destaco o filme *Le Guerriers de la beauté* (2002), de Pierre Coulibeuf e Jan Fabre, pelo modo como o movimento é trabalhado de uma forma violenta e crua, no âmbito de uma fantasmagoria labirintica, repleta de personagens fantásticas e remissões a uma idade média mítica atravessadas por ironia e paródia. Foi ainda relevante ter assistido ao vídeo documental «The Making of a Monologue: Robert Wilson's Hamlet» (1995), dirigido por Marion Kessel, pelo que este material dá a conhecer de forma sintética um dos processos criativos de Wilson, em particular a sua forma de articular espaço, imagem, gesto e texto segundo critérios dominantemente plásticos e musicais. Por outro lado, creio que talvez dois espetáculos que podem estabelecer um referencial para estudar o objeto *da beleza ou o sistema nervoso dos peixes* sejam *O Porco* (sesc Ipiranga / Brasil, 2006) de Antonio Andres Lapeña, dirigido por António Januzelli com Henrique Schafer, e *A Morte de Danton na Garagem* (Teatro Taborda / Lisboa, 2007), de Carlos J. Pessoa, a partir de Georg Büchner, com Diogo Bento e Miguel Mendes, entre outros.

4.2.2 | ESTRATÉGIAS

Experimentei processos dramaturgicos bastante diferentes com cada diretor: o progressivo estabelecimento do roteiro ao longo de improvisações com António Januzelli e o pragmático delinear do guião na mesa com Carlos J. Pessoa levaram-me por percursos distintos à construção do texto. Também as opções de economia da cena foram distintas, com o diretor brasileiro a enfatizar a austeridade de materiais plásticos e o diretor português a construir momentos a partir de imagens e objetos. As diferenças na direção observaram-se também na relação dos encenadores com o trabalho do ator em cena: enquanto António Januzelli acompanhou intensamente os ensaios e os diferentes momentos do processo, instilando a sua visão na atuação, Carlos Pessoa foi mais parcimonioso na sua presença, preferindo dar espaço para que o meu trabalho se desenvolvesse com autonomia. Perante a necessidade de estabelecer vizinhanças, diria que a direção de António Januzelli se aproxima da via negativa de Jerzy Grotowski e que a de Carlos J. Pessoa é algo próxima da estratégia construtivista imagem-movimento-texto de Bob Wilson. Coincidentemente, ambos se interessaram pelo acaso e os materiais encontrados, tanto um como o outro enfatizaram a relação entre arte e vida, os dois quiseram ver respeitada a minha singularidade. Com ambos, tive a oportunidade de conversar, de discutir e de refletir sobre modos e o sentido de fazer teatro nos nossos dias, aprendi e diverti-me muito; tive a sorte de partilhar momentos de grande cumplicidade com duas pessoas para quem fazer teatro é uma arte de ser.

Foi no trabalho com Januzelli que a questão da presença do ator

colocou-se de modo premente, dentro da visão de que "a cena teatral é uma convenção que só existe quando há alguém que atua e alguém que observa essa atuação e o observador só permanece nessa função quando existe uma atração naquilo que o ator executa em cena", centrada no "ator - imã que, estabelecendo um campo magnético, polariza a atenção do homem espectador." (JANUZELLI 2007: entrevista em anexo). Com ele, a investigação sobre a atuação psicofísica foi desenvolvida de forma continua e aprofundada, com um trabalho minucioso nos diferentes planos das partituras de ação. A esta ênfase na importância da intensidade da presença em cena, com Januzelli desenvolvi a dramaturgia utilizando tanto materiais textuais escolhidos por mim, como materiais pessoais desenvolvidos a partir de improvisações. Assume, portanto, uma postura que procura valorizar a implicação do ator na elaboração da dramaturgia, fazendo do processo de trabalho uma experiência existencial. "O ator atual, iniciado em laboratórios dramáticos, pela elasticidade que adquire tanto na capacidade expressiva quanto criativa torna-se investigador da sua linguagem" (JANUZELLI 1996: 86). Em certo sentido, Januzelli articula a presença em cena do ator com a implicação deste no processo de composição e com a integração da atuação na práticas existenciais da pessoa, num processo que passa por um sacrificio das máscaras do ator.

As estratégias de produção desenvolvidas com Carlos J. Pessoa mostram também um interesse pela noção de presença, aqui na responsabilidade do ator pela escrita cénica. Se no processo com Pessoa ouve trabalho sobre a atuação, talvez sempre tenha pairado sobre o processo o espectro do "fazedor de teatro", aquele que "faz no palco e fora dele", sendo que "às vezes fora do palco é bem mais

importante que no palco, para que no palco funcione." (PESSOA 2010: entrevista em anexo). Com efeito, na folha de sala oferecida aquando da apresentação do primeiro exercício dirigido por Pessoa no DT - ESTC durante o período de trabalho de campo pode-se ler que a oficina visa contribuir para que os alunos - atores desenvolvam "uma presença cativante" e "um domínio dos códigos": pergunto-lhe o que me pode dizer mais sobre estas noções, responde-me, lacónico e não sem humor: "Presença cativante é aquilo a que Goethe denominava enganar amávelmente; domínio dos códigos é o conjunto das variáveis psicofísicas que permitem enganar com amabilidade." (PESSOA 2010: entrevista em anexo) Se estas ocorrências da noção de presença parecem sugerir que Pessoa reconhece a necessidade de uma certa capacidade de comunicação efetiva, a ênfase pelo diretor pedagogo parece recair num entendimento diverso da presença, um fazer-fazendo que traz luz no lusco-fusco do curto circuito. Como escreve Pessoa, a propósito da escrita da peça *Teatro-Clip* (2007) mas com amplas ressonâncias no espírito da sua ação pedagógica como a encontrei, em particular no processo de Esquissos: "As pessoas no teatro são cidadãos livres, sensíveis e com um ponto de vista. (...) Para essa equação ser possível, pessoas no teatro e o teatro nas pessoas, parece-me que o texto (no sentido do cenotexto, escrito para, ou na cena) continua e continuará a ser, para mim, o elemento essencial na operatividade da equação. O cenotexto permite que as correspondências metafísicas e físicas tenham lugar no corpo e na voz dos actores, num ritual iluminante." (PESSOA 2008: 81-82) Assim, para Pessoa é mais a presença de um cenoescritor que parece ser determinante.

4.2.3 | PROCESSOS

O processo de criação do monólogo *da beleza ou o sistema nervoso dos peixes* envolveu quatro ciclos de criação, governados por um movimento de vai-e-vem entre Lisboa e São Paulo. O primeiro ciclo desenvolveu-se em duas fases de trabalho com António Januzelli, a primeira entre vinte e sete de outubro e três de dezembro de dois mil e seis, a segunda entre um de agosto e seis de dezembro de dois mil e sete, data última esta em que realizei uma primeira apresentação pública do trabalho no CAC / USP, intitulada *ou o sistema nervoso dos peixes*.

27.10.06, teatro do CAC: selecionar trechos na primeira pessoa, uma cena de excesso, e, os núcleos dramáticos; ver o filme Estamira; identificar as carências pessoais, os choques [caligrafia de António Januzelli]. Segue-se o resumo de uma improvisação não preparada que incluiu leitura de diversos trechos do texto Lenz.

DUAS LINHAS Exploração de dois caminhos paralelos que, como tal, no espaço curvo, se cruzam nos pólos: por um lado, a transposição para uma linguagem cénica da narrativa, por via da seleção progressiva e experimentação de unidades de ação, de excertos do texto; por outro, a investigação com materiais pessoais do ator, associados a desejos e necessidades reconhecidas. Duas linhas abrindo um campo de tensão, criando uma terra de ninguém, uma zona de indiscernibilidade. Este duplo trabalho teve lugar em sala, explorando principalmente procedimentos de improvisação, ora livre, ora estruturada por ações, imagens e passagens da narrativa, por norma após uma sessão de massagem inicial que integrava o protocolo de aquecimento para o trabalho. As improvisações de-

corriam pelo tempo de uma ou mais horas, partindo de estruturas preparadas por mim autonomamente, aqui retrabalhadas segundo diretrizes mais específicas ligadas à qualidade do movimento e da ressonância interior, muitas vezes explorando a repetição cíclica e continua da partitura estabelecida.

LIBERAÇÃO DA EXPRESSÃO É importante destacar a ênfase colocada por Januzelli no trabalho em regimes de alta intensidade, as solicitações neste período passam por preparar uma "cena de excesso" e identificar "os choques", indicações que se desdobraram em indicações como "corpo desnorteado" e "transgressão", entre outras: as diretrizes estéticas do projeto de encenação, ainda que talvez não de modo explicito, vislumbram-se já nestes encontros. Importa aqui dizer que houve, neste primeiro ciclo de criação, uma coincidência entre os meus interesses pessoais como ator em investigar territórios de intensidade e os interesses do diretor em trabalhar este plano do discurso afetivo por uma via corporal. Este trabalho, cuja natureza atravessa a prática pedagógica de Januzelli tal como pude acompanhar no primeiro semestre de 2006, pode ser entendido como visando a liberação da expressão, como estando, nas palavras do diretor, "voltado para a consciência, localização e limpeza dos seus [do ator] condicionamentos /couraças expressivos como ponto de partida para qualquer criação cênica. " (JANUZELLI 2006: entrevista em anexo)

primeiro ciclo de elaboração de um poema cênico: com base em improvisações, no acaso e em materias textuais de georg büchner: colagem de elementos selecionados em colaboração com o pedagogo e diretor antonio januzelli: lenz reescrevendo-se, proposta de uma

subjetividade em devir: programa para inserção de fissuras em estratos: experiências de intensificação dos fluxos atorais: o medo que nada aconteça. algumas noções » a escala do silêncio ao grito » a carne e o sutil » os centros motor, emocional e mental » consciencialização de si » fluxo sem bloqueios » contacto com o outro » desejo » choque, excesso, crise » mapa mundi » conteúdo, pessoalidade, atualidade e teatralidade

INTENSIFICAÇÃO O pequeno fragmento acima é uma transcrição do texto que escrevi para a folha de sala distribuída aquando da primeira apresentação do trabalho em processo, em dezembro de 2007. Foi no início desta segunda fase que negociei com os diretores o desenvolvimento do trabalho a partir da novela Lenz, concertando que trabalharia sensivelmente a primeira metade com Pessoa e a segunda com Januzelli; estabelecemos como estratégia que depois do meu trabalho com cada um dos diretores, se procederia à colagem dos materiais desenvolvidos, assumindo o seu caráter previsivelmente diverso. Apesar da distância temporal de quase um ano entre as duas fases que compuseram este primeiro ciclo de trabalho, as experiências realizadas no primeiro momento viriam a ser muito relevantes para o desenvolvimento do trabalho. Alguns dos materiais então encontrados foram agora retrabalhados, ganhando a improvisação contornos mais definidos, dentro do que Januzelli chama genericamente de "laboratório dramático" e que compreende um protocolo composto por "aquecimento, brincar, improvisar, exercícios específicos, anotação, discussão" (JANUZELLI 2006: entrevista em anexo). O trabalho parece ter-se dirigido para a intensificação das células dramáticas, por meio de exercício específicos de centramento, contenção do gesto e escuta pessoal. Foi durante este período de trabalho que a noção de "escala do

silêncio ao grito", mencionada por Januzelli durante as sessões de Interpretação I ganhou alguma centralidade, revelando analogias com a idéia de escala de tónus, dentro de uma perspectiva estética que valoriza a viagem do ator por distintos estados ao longo do espetáculo. Em particular, foram muito significativos os laboratórios de enunciação, que passaram pela busca de autonomização do texto em relação às ações físicas e pela passagem do texto para o plano do subconsciente, ora pela sua aceleração, ora pela sua lentificação. Foi na sequência destas experiências de enunciação que estabeleci um nexo com as experiências que havia tido com o diretor grego Theodoros Terzopoulos, assim como com os estudos que havia feito dos procedimentos de trabalho dos diretores Tadashi Suzuki, Anatoli Vassiliev e Jerzy Grotowski. Alguns acontecimentos ocorridos em sala foram muito reveladores do potencial dos procedimentos destes diretores e o objeto levado a cena mostra um pouco essa capacidade de intensificação e de desnaturalização vocal.

CIRCULAÇÃO DA RODA Coincide esta segunda fase de trabalho com o acompanhamento de diferentes disciplinas de pós-graduação oferecidas pelo CAC, entre as quais uma sobre os processos criativos de Robert Lepage, ministrada por Sasha Dundjerovic, na qual tomei conhecimento da metodologia de trabalho desenvolvida por Anna e Lawrence Halprin denominada Ciclos RSVP (HALPRIN 1970). Esta ferramenta de trabalho viria a assumir para mim um papel decisivo enquanto viabilizadora de um posicionamento pessoal dentro do trabalho que Januzelli denomina de "dramaturgização" e que se traduz no processo de composição cénica utilizando como material ações psicofísicas encontradas em improvisações. Os ciclos RSVP apresentam um enorme potencial de aplicação em processos

compartilhados de criação, tanto pela sua simplicidade, quanto pela importância que atribuem à elaboração criativa de partituras de ação, insistindo no fato de que estas podem ser elaboradas das mais diversas formas. Esta ferramenta permitiu um processo de escrita dramaturgica assente num retroativo processo de inventariado, composição baseada em partituras visuais e verbais, experimentação cénica e avaliação das experiências.

DEVIRES Num momento em que me deparava com uma certa sensação de esgotamento e de insuficiência dos materiais oriundos da novela *Lenz*, fui levado a integrar outros textos do universo dramatúrgico de Georg Büchner, decisão esta que associo à frequência de outra disciplina do programa de pós-graduação, esta centrada na utilização da filosofia pós-estruturalista francesa para a elaboração de um pensamento sobre o corpo cénico, ministrada por Renato Ferracini. Em particular, foi muito significativa a leitura do texto «Devir-Intenso, Devir-Animal, Devir-Imperceptivel», de Gilles Deleuze e Felix Guattari (1997), porquanto este ressoou com experiências pessoais anteriores, como aquelas ligadas ao teatro-dança japonês butoh, assim como pelo que este texto sugeriu como possibilidade o desenvolvimento de uma dramaturgia polifónica e transitando por diversos estados passíveis de aglomeração segundo uma lógica de experimentação fora do referencial «homem-branco-ocidental». Configurou-se, assim, uma espécie de programa de auto-desterritorialização sob o signo do devir-criança, devir-mulher e devir-animal, o que conduziu à colagem rapsódica de pequenas cenas que viria a constituir a estrutura verbal do trabalho. De modo mais geral, a filosofia de Gilles Deleuze, com a qual já havia tido contato em *O que é a filosofia?* (1997), além de

outros volumes de *Mil Platôs*, assim como a de outros pós-estruturalistas franceses, como Jean-François Lyotard, em particular *O Inumano* (1997) e «Answering the Question: what is postmodernism?» (1984), e Michel Foucault, nomeadamente *A Hermenêutica do Sujeito* (2006), desempenhou um papel de fundo no que diria ser uma progressiva reelaboração da minha visão da natureza, dos homens e do fazer artístico.

JEJUM Dentro ainda da discussão deste primeiro ciclo de trabalho, gostaria de salientar uma experiência de vinte e quatro horas de jejum, que decidi levar a cabo na sequência de ter estado presente numa conferência sobre pedagogia da performance, realizada por Lucio Agra (2007), entre outros. Uma das coisas que se debateu nesta palestra falou-se da possibilidade de pensar a pedagogia por uma perspectiva da negociação entre professor e alunos de protocolos de experimentação com o dia-a-dia. À saída desta sessão decidi realizar esta experiência de abstinência alimentar por vinte e quatro horas, induzido também pelo fato de o texto referir que Lenz o havia feito. Foi durante esta experiência que, andando pela USP, me deparei com um cão coxo que me fez lembrar simultaneamente do poema de Charles Beaudelaire «O Albatroz» e de uma situação em *À Espera de Godot*, de Samuel Beckett (2001), quando um dos protagonistas enfrenta dificuldades em descalçar a sua bota: Lenz, poeta, anda desajeitadamente porque as asas lhe dificultam os passos, ele tem uma pedra no sapato. Decidi literalizar este nexo, colocando uma pedra no sapato antes do início da apresentação, a qual viria a revelar após o momento de crise e catarse de Lenz junto ao padre.

FIGURA 1 | CAPELA

APRESENTAÇÃO A apresentação pública do trabalho em progresso, realizada numa sala estúdio do CAC - ECA, pontuou o final do primeiro ciclo de criação. Como o fragmento transcrito acima sugere, ela marcou um momento de reflexão ainda no curso da ação, tendo sido particularmente importante pelo contato que permitiu com os espectadores em duas discussões que sucederam à abertura do processo. Nestas, elementos como a semelhança com o espetáculo O Porco, a relação intensiva com os materiais, assim como a legibilidade da narrativa do ponto de vista da recepção, contribuiram para nutrir confiança no trabalho e estimularam o seu desenvolvimento posterior.

08.02.2008, gabinete no DT - ESTC: Pessoa pediu-me para indicar as unidades do texto e eu indiquei também algumas passagens que associo ao seu trabalho, como a presença do acaso e a vizinhança do quotidiano. Pessoa falou sobre as dificuldades inerentes ao caráter fundador do texto, destacou o que mencionara sobre o aspecto paisagístico da narrativa e aconselhou-me a selecionar as passagens que mais me estimulavam, sem me preocupar muito com a narrativa, e salientou o filão da perda de deus, que lhe parecia constituir um dos eixos. "o teu manual de sobrevivência"; "os textos que podem ser úteis"; "o filão do divino".

MESA O ciclo de criação dirigido por Carlos J. Pessoa desenvolveu-se entre o começo de fevereiro e a primeira quinzena de março de 2008, em Lisboa. Este ciclo, consideravelmente mais breve que o anterior, culminou com a apresentação pública do trabalho na capela do Teatro Taborda (Lisboa), intitulado *da beleza*. É relevante notar a diferença de estratégia empreendida desde o primeiro momento por Pessoa na direção do processo, indiciada pelo fato de os encontros iniciais se realizarem à mesa e se concentrarem na elaboração do roteiro dramaturgico. Com efeito, logo nos três

primeiros ensaios foi estabelecida a quase totalidade do texto, definimos o espaço de apresentação como sendo uma pequena capela em desuso, sob o Teatro Taborda, e Pessoa delineou a movimentação de base no espaço, distribuindo as unidade dramaturgicas por diferentes zonas do local. Foi também logo no segundo encontro que Pessoa sugeriu um conjunto de objetos, mobiliário e iluminação, estabelecendo os contornos gerais da atmosfera, bem como uma imagem que desejava ver testada, derivada do desenho O Homem Vitrúviano, de Leonardo Da Vinci. Tratou-se, portanto, de um gesto onde a intervenção do diretor se assumiu com clareza como aferidor dos contornos dramatúrgicos e plásticos da cena, a partir da minha proposta inicial tanto do texto, quanto do espaço.

ESPAÇO ENCONTRADO Em contraponto a esta forte participação na definição das bases do projeto, Pessoa esteve ausente nos primeiros ensaios que se seguiram e que realizei já no espaço, experimentando e reelaborando as propostas iniciais de movimentação no espaço, fazendo a memorização e apropriação do texto. Este segundo momento de trabalho autónomo foi muito significativo na medida em que pude explorar com bastante liberdade o uso das singularidades do espaço, que não conhecia e do qual apenas conhecia a existência, bem como dos objetos sugeridos por Pessoa e daqueles que se encontravam no local, entre os quais três velhas vigas de madeira que já estavam na capela. Foi durante este período que surgiu a possibilidade de realizar a imagem d'*O Homem de Vitrúvio* com um dos toros de madeira, o movimento global de arrumar a capela, bem como o uso do espaço externo da capela para realizar tanto o prólogo, quanto o final, aproveitando o caminho que leva para o antigo bar, situado abaixo: Lenz termina indo

para a cidade. Assim, foi decisivo realizar os ensaios no espaço da capela, não apenas pela relação que o espaço impõe ao volume e qualidade de enunciação, mas também pelo que, mesmo numa fase inicial do desenvolvimento do trabalho, esta situação permitiu encontrar no que respeita ao desenvolvimento de uma relação arquitetónica com o local: cena praticamente às escuras, não fora a luz que entra por uma pequena claraboia; manipulação da iluminação realizada com uso de um radiador de calor; criação de imagens utilizando texturas das paredes, a porta e os acessos vizinhos; exploração da dinâmica entre interior e exterior presente no texto. Aqui é possivel estabelecer um nexo entre a opção de Pessoa em se distanciar do processo e vontade por ele manifesta de que os alunos desenvolvam a sua capacidade de trabalho autónomo (*PESSOA* 2007: entrevista em anexo).

OLHAR EXTERIOR No período que se seguiu, a presença de Pessoa foi mais regular, assumindo ele uma postura encorajadora do trabalho desenvolvido e posicionando-se como um espectador crítico. Assim, depois de apresentar o que havia preparado, Pessoa deu-me o seu retorno e sugestões, incitando-me a deixar que o trabalho respirasse e se desenvolvesse por si. Algumas conversas foram particularmente significativas neste período, uma ocorrida cerca de uma semana antes da estreia, na qual Pessoa comparou os distintos ensaios que havia presenciado, salientando como inicialmente havia um predomínio do texto que ainda operava como um obstáculo; posteriormente teria existido uma libertação deste mas em prejuízo de alguma gravidade, ganhando forma uma trivializa ção que parecia colocar em primeiro plano a figura do performer; e, num terceiro momento, havia sido a figura do ator a conquistar

FIGURA 2 | PORÃO

protagonismo, associado este a um esquema de representação. O desafio, segundo o diretor, seria encontrar o justo equilibrio entre estes momentos, o que poderia ser feito via a definição de sinais abertos, de certa evolução do trabalho por si mesmo e de algum descanso da minha parte. Também do ponto de vista da percepção do posicionamento estético do diretor estas conversas foram muito significativas, na medida em que confrontei o diretor com o meu sentimento de divisão entre uma força mais conceptual ou formal e outra mais concreta ou expressiva, e ele me retorquiu que preferia Marcel Duchamp a Pablo Picasso, porquanto era o primeiro mais discreto e consistente. Esta atenção consagrada à discussão do fazer artístico pode ser relacionada com a importância consagrada por Pessoa ao desenvolvimento por parte dos alunos de um discurso pessoal sobre o seu trabalho (PESSOA 2007: entrevista em anexo).

APRESENTAÇÃO As cerca de oito apresentações que realizei na capela do Teatro Taborda, assim como os ensaios abertos que as precederam, foram muito importantes na medida em que permitiram obter um retorno da parte de pessoas que não estavam envolvidas no processo. Aqui pude constatar uma diferença de fundo nas expectativas dos espectadores que compareceram face àqueles que haviam estado nas apresentações em São Paulo, em particular no que concerne à minha implicação afetiva na atuação, agora considerada algo excessiva. Também foi apontado que havia um certo excesso nas imagens que havia criado em alguns momentos, assim como o caráter por vezes demasiado fragmentado do texto e compósito na atuação.

17.07.2008, Espaço Viga: passagem dos materiais na sequência Januzelli – Pessoa; coloca-se a questão das necessárias adaptações ao espaço: interessante aproveitar a escada existente, o interruptor, as portas do porão; onde colocar o público?

O terceiro ciclo de trabalho desenvolveu-se entre quinze de julho e vinte e quatro de agosto de dois mil e oito, em São Paulo, sob direção de António Januzelli, concluindo com oito apresentações no Espaço Viga e oito posteriores apresentações na capela do Teatro Taborda, em janeiro de dois mil e nove.

ARCO Uma questão que enfrentámos inicialmente passou pelo realinhamento dos materiais face ao projeto inicial que previa a manutenção da sequência narrativa, de acordo com a qual os materiais trabalhados com Pessoa surgem primeiro que aqueles trabalhados com Januzelli. Esta decisão foi negociada entre mim e Januzelli, para quem os materiais levantados com Pessoa deveriam ser apresentados após aqueles que haviamos trabalhado, por forma a desenhar um arco mais claro na evolução dos estados cénicos ao longo do trabalho. Esta negociação fez-se depois de experimentar diversas possibilidades e conduziu a uma versão do texto muito próxima daquela que se apresenta no presente capítulo.

ADAPTAÇÃO AO ESPAÇO Uma outra questão que se colocou foi a de escolha de um espaço e da correlativa adaptação dos materiais a esse novo espaço, o que se verificou um desafio singular na medida que o trabalho realizado em Lisboa havia explorado diversas particularidades da situação geográfica e arquitetónica do local. O porão do Espaço Viga, onde havia assistido a um espetáculo, revelou-se capaz de satisfazer as necessidades, bem como de sugerir novas

oportunidades dadas as suas características particulares. Assim, por exemplo, o final foi transportado para o pequeno pátio interior do espaço, sendo a deslocação para o canavial de Lisboa transposta para uma subida ao telhado do teatro; surgiu também uma corrida pelo espaço situado sobre o porão onde os espectadores permaneciam, a qual apenas seria percebida auditivamente. Finalmente, houve também uma reconfiguração no uso de objetos, tendo sido abandonada por razões técnicas a iluminação com recurso ao aquecedor elétrico.

ENUNCIAÇÃO No plano da atuação, este período de trabalho está associado a uma intensificação da ressonância pessoal na enunciação e a uma correlativa contenção da expressão exterior das ações internas. Januzelli dirigiu o trabalho no sentido de que as palavras fossem dirigidas a mim mesmo, solicitando que eu atentasse à reverberação que estas produziam. Este trabalho articulou-se com a continuação das experiências de aceleração do texto, da intensificação do volume de enunciação, da autonomização do texto face ao movimento, entre outras. Estas experiências, muitas vezes realizadas na ausência de luz, tenderam a espessar a relação com as palavras por via de associações inconscientes, ao mesmo tempo que exploravamos o texto sob critérios de ordem musical ou sonora, valorizando aspetos ritmicos e de tonalidade. Este trabalho vocal acompanhou um trabalho no plano das ações físicas que visou uma seleção dos materiais desenvolvidos em Lisboa com vista a uma maior homogeneidade e equilibrio da proposta enquanto todo.

APRESENTAÇÃO Depois das apresentações em São Paulo, apresentei o monólogo em Lisboa, no mês de Janeiro de 2009, tendo aí

FIG 3 | AGOSTO 2008

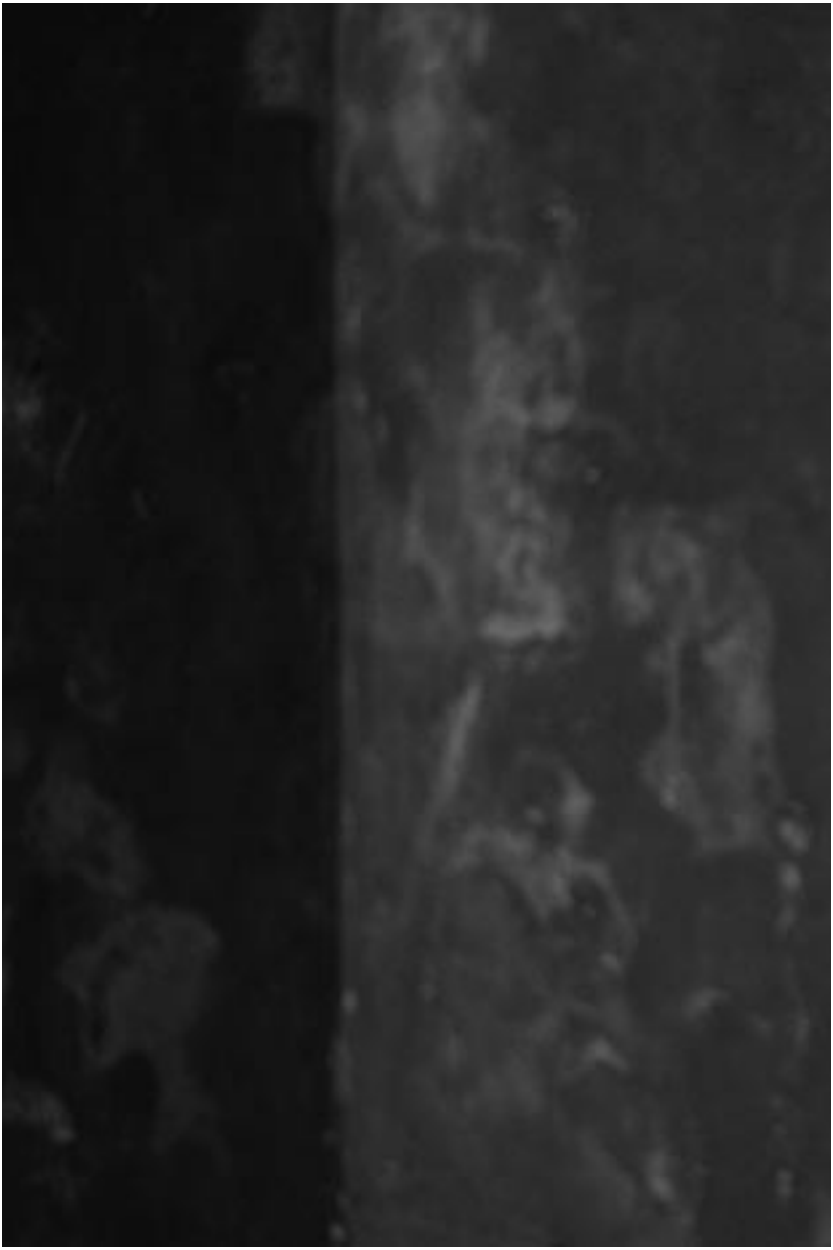

FIG 4 | MARÇO 2008

realizado novos ajustamentos, em particular na dramaturgia e na movimentação no espaço. O aspecto mais significativo deste pequeno ciclo foi a transposição do texto para o tempo presente, em particular das secções narrativas, o que a meu ver reforçou o caráter performativo da narrativa. Com efeito, ao transpor para o presente as ações descritas, temos a experiência de ver essas visões produzidas no próprio momento da enunciação, tornando-se as palavras agentes de concretização de um mundo ficcional que pouco a pouco ganha forma. Os registos vídeo em anexo foram realizados um no Espaço Viga e outro na capela do Teatro Taborda, em sessões especiais para o efeito, elas permitem observar tanto as especificidades de cada espaço, como as modificações a que aqui faço referência.

2.2.4 | OBJETO ELE

UM CORPO Pode dizer-se que há movimento do corpo do ator. Vem vestido com uma roupa comum, calças jeans pretas, camisa de moletom alaranjada, ténis, ele traz uma roupa quotidiana que não deixa ver claramente onde começa a cena e acaba a vida mas há algo atlético. Ele é um corpo fibrilante, no qual sentimos vibrar uma pulsação sob a quietude económica dos gestos, no confinamento do espaço, na errância do texto. Algo se move dentro do corpo dele, sob a pele uma agitação de nuvens atrás dos olhos, o sopro do vento nas raízes dos cabelos, o corpo aparece sobre um plano de fundo de paisagens, quedas de água, o corpo dele atravessado por imagens, por mulheres, por crianças, espaços que se desdobram e justapõem, miríade de associações que não ganham o proscénio, subcorpo do corpo, quase-corpo modulado como nas cenas «natureza» e «presbitério». Há um monólogo interior a correr, nós parece que o ouvimos, um outro discorrer em estranhos conglomerados de sensações do momento com memórias heterogéneas e substituições, uma estranha relação de forças que aumenta a diferença de potencial entre o que ele vive e o que nós vemos. Do «prólogo» à cena final, ele é contido, o gesto e o movimento reduzidos quase a posições do corpo e direções assumidas com o olhar, uma espécie de transparência agitada que dá primeiro plano à inquietação apenas vislumbrada e à palavra: é um trabalho da palavra, um corpo a corpo com a palavra. Aliás, um estar permanente estrangeiro à língua, ora de Portugal, ora do Brasil, até encontrar um não saber onde que aconteceu só depois do espetáculo. Ele dá-nos a ouvir uma fala escura, pausada e contínua, que tende para o mínimo de entoação, ele dirige as réplicas diretamente para nós,

espectadores, como em «pregação», outras vezes não, brinca com as direções no espaço como na cena «natureza», o breu da sala um espaço de escuta. Abre silêncios, ele, entre as palavras, rumina, fala baixinho sem se perceber, ainda no «prólogo»: a palavra emerge da superação da incapacidade de falar. Mas nele há um algo anterior à palavra que se quer fazer ouvir, que grita gutural a sua revolta na cena «no quintal», que explode numa solitária agonística em «oberlin e lenz»: e já não é tanto a palavra, é o ritmo, é o som, as massas de ar agitadas por um movimento que vem de dentro dele. A proximidade íntima a que estamos, espectadores a poucos metros, favorece esta espécie de transparência do corpo que se dá ao encontro, que vai e vem em pequenos movimentos pelo espaço, se senta entre nós, nos toca com o olhar, nos dá o seu calor. Mas por vezes o corpo mostra-se opaco, matéria, menos que humano, carne e ossos: um primeiro gesto, fugaz e premonitório, injustificado *cambré* «no casebre»; depois, uma série de cabeçadas contra a parede a literalizar um comportamento que mais tarde Oberlin descreverá - o ator sabe que as dúvidas sobre a natureza da realidade se podem iluminar com uma boa cabeçada contra a parede, ao despertar, antes de chegar «no quintal»; logo em seguida, uma sequência de pequenos pulos e de quedas, brincadeira de crianças, metonímia dos inúmeros saltos no vazio de Lenz; também uma pedra que estava no sapato e só agora, «oberlin e lenz», vemos que estava na origem de um ligeiro coxear; ainda, na sequência de uma corrida por fora do espaço, apenas o som dos passos a percorrer a sala, o regresso ofegante para o «epílogo», Oberlin não aguenta mais esta presença; por último, talvez, o movimento rotacional com a viga podre auspiciando uma solução panteísta para a

perda de deus, o casamento do céu e da terra. Nestes momentos o corpo dá-se-nos como opacidade, num estado bruto, num confronto com a solidez física do mundo onde se inscreve que não é sem repercussões, vida em atrito com a matéria e com a ideia. Neste último exemplo, trata-se de um ideograma atuado que gera uma diafanização da pessoa, lançada para o domínio metafísico; nos anteriores, da redução do corpo a um objeto atravessado por diferenças de potencial tónico. Tratamos sempre com corpos no teatro, mais ou menos aqui e ali distribuídos no espaço, na luz, qual é o corpo, é uma procissão de corpos, são sempre muitos tipos de corpos. Aqui, a cabeça não está mais no mesmo lugar, cambaleia com uma pedra no sapato, a boca é um sorvedor e uma fonte, a pele um tecido filosófico, os ouvidos que nos permitem ver; estamos presente a doença que sempre coloca em perigo o organismo, perante as funções inoperantes, catatonia; tudo é canal, descarga e acumulação, vasos comunicantes cujos nomes importa reencontrar: espaço intensivo. Um corpo que é esse campo de imanência do desejo, onde este se constitui como acoplamento, como conexão, menos que falta de algo exterior, um o infinito que não tem nada de negativo e que é apenas matriz e matéria informada. É, assim, o ovo mesmo que temos, onde os órgãos perdem a sua localização exata, uma espécie de mar onde se pode colocar a questão de saber se é possível uma mesma substância para todos os atributos, continuum forças. Talvez seja adequado falar aqui de uma estética da compaixão, a literalidade da prova física e dolorosa em cena, rompendo os limites sempre emergentes da ficção, questiona a capacidade de empatia da parte dos espectadores, talvez esta uma condição para qualquer juízo ético.

ESPAÇOS O espaço é variável, não sabemos bem onde começa ou acaba, o ator vem da rua, leva-nos por um percurso até uma capela abandonada e deixa-nos, no final, a contemplar entre nós a cidade, as colinas; o ator vem da rua, leva-nos por um percurso até um porão esvaziado e deixa-nos no pequeno pátio, a olhar as estrelas sobre os telhados. Vamos sempre até um espaço pequeno. Não um teatro, há sempre uma clarabóia para a noite urbana, um respirador para a vizinhança, vozes, motoretas, uma música distante, fazemos um percurso no percurso que tantas vezes fazemos quando vamos a um espetáculo. Aqui a movimentação pelo espaço acompanha a viagem da personagem central da narrativa, também ela num confronto com as ruínas de uma certa concepção do divino: as vigas de madeira apodrecida tombadas no chão, velhos pregos enferrujados nas paredes, apenas azulejos quebrados, o altar vazio; uma cave abandonada, as paredes bolorentas de onde a tinta cai, lâmpada amarelada a espalhar uma luz pálida, frio. Também ele Lenz em fuga da cidade, sem conseguir mais fugir. Dentro, em meio ao cheiro úmido e terroso, não há mais lugar que para doze pessoas, partilhando a mesma luz com ele, o ator. De São Paulo a Lisboa, o espaço se faz menos vazio, aparecem objetos, muda a luz, lá faz mais frio e há mantas e um aquecedor. O ator, por seu lado, joga com o espaço, ele ataca em várias frentes até quase esgotar as possibilidades de fuga, ele defende-se numa esquina, protege-se num canto mais afastado em «oberlin e lenz», aproveita as portas para se dar a ver num enquadramento definido na «pregação» no altar, explora as passagens, as salas contíguas antes do «epílogo», abre o espaço, toda uma geometria dos pequenos movimentos que instalam aquela turbulência que concorre para complicar a

aferição exata das distâncias. Entre a capela e o porão, ele equilibra o volume da voz ao espaço de ressonância, contrai e distende os passos, os gestos, corre e pára nas escadas, escorrega na gravilha, sobe para o guarda-corpo, ele senta-se entre os espectadores ou deita-se a seus pés, é dificil falar do centro do palco. O espaço é liso, a ficção acontece no aqui e agora, há algo neste local que nos remete ao espaço que nos envolve, o dispositivo que nos é proposto e que o espaço materializa, gera uma situação estranha em que o público é tanto confidente quanto testemunha quanto adversário. Então não é bem o corpo do ator e os dos espectadores apartados em territórios bem definidos, uns à luz e outros na obscuridade, são antes olhos que se olham, respirações que trocam o ar entre si, cheiros misturados sobre um só chão que recebe os diversos pés, é a partilha de uma vizinhança; não é aquele ali que se apresenta, é um nós que aqui estamos.

RAPSÓDIA Ele não conseguiu, o falhado, o que é que não conseguiu? É assim a novela, a novidade não parece boa, o desenlace está dado, resta-nos saber o como de tudo isto, tudo isto o quê? Um retrato e uma paisagem, alguém em fuga, não é bem um alguém, é essa fuga insegura e arriscada, essa errância que reverbera na recomposição das relações, na cisão das normas. Ir para a montanha mas não para a estância de esqui, não de férias com os amigos, mas o que aconteceu realmente? Tende tudo para uma atitude, parece-se com toda a gente mas há nele uma ausência completa de inquietação e de desejo: não é já uma pessoa, são rostos e fantasmas que se confundem, só entrelinhas, a vibração extenuante do desejo que o leva ao limite onde já não pode ser ele mesmo. Agora sabemos, há um segredo em Lenz. Um palimpsesto, a narrativa

estilhaçada, reescrita, enxertada de fragmentos outros de Georg Büchner: pequenos monólogos, histórias soltas, falas trazidas de peças das cartas pessoais. Sem que fizesse parte do projeto inicial, a composição dramaturgica acabou por constituir uma gesto que leva a primeiro plano a cosmovisão de Büchner, no que ela tem de panteísta, por um lado, no que ela preconiza como estética da compaixão, por outro. Nasceu uma rapsódia do cruzamento de elementos narrativos e miméticos, reflexões ensaísticas, excertos bíblicos, alternam as personagens e os pontos de vista, o narrador varia a sua posição, ora exterior à ação, ora Lenz, ora Oberlin contando o suceder dos eventos, em acordo com a ideia de que não há uma clara distinção entre quem fala num discurso próximo da loucura. Graficamente, o texto mantém a divisão clara dos fragmentos, nas apresentações, no entanto, o ator procura uma zona de indistinção entre as personagens, entre estas e o narrador, o que concorre para criar uma tensão entre as múltiplas posições de enunciação que a rapsódia permite, sem a procurar resolver: quem é que fala afinal? Acentuando este efeito de turbulência, toda a narrativa foi vertida para o presente, assim intensificando o caráter performativo do ato de contar: ele sai e não saiu, ele levanta-se e não se levantou, sobre para o carro com gestos de sentido agradecimento. Então, quem fala agora, o ator, a personagem – que personagem? Ou, afinal, há um narrador mas a sua presença confunde-se com a da personagem, aliás, múltipla, colagem de excertos que se entretecem e se amalgamam num bloco de vozes cinzento coberto de cinzas. Há uma narrativa, pelo menos o que resta dela, há uma figura, pelo menos impressões e traços, há diálogos ainda que sempre se trate de um monólogo; mas não há tensão a concorrer para um desen-

lace, não há um herói com que se identificar, uma dialética para compreender. Há, sim, paisagens, o mar montanhoso, a neblina sempre a espalhar-se pelos caminhos, umidade, neve abraçando de alvura os arvoredos, os penhascos, os telhados de ponta cabeça, há longas frases que parece não ter lugar nos palcos cénicos cada vez com mais problemas em lidar com a literatura. Mas é justamente do seio desta arte das palavras do pensamento que, diário feito novela, novela feito rapsódia, que se abre e torna presente é um campo de ficcionalização no qual os espectadores podem fazer as suas incursões, uma espécie de deserto que pouco quer significar, receptivo à produção do desejo de cada um.

DUAS CRÍTICAS ENCONTRADAS Experimentando a possibilidade de uma autocrítica criativa, realizei a reescrita de duas críticas a espetáculos teatrais que encontrei num jornal britânico, na qual verti os comentários que foram realizados às apresentações do solo *da beleza ou o sistema nervoso dos peixes*, sem, contudo, alterar o estilo e a estrutura das críticas. Este foi um procedimento que me levou a relativizar as observações críticas que me foram feitas, ao mesmo tempo que me ajudou a compreender a diversa receptividade que o trabalho teve.

Porque é que Alexandre Calado tem um sotaque brasileiro quando ele viveu toda a sua vida em Portugal? Porque é que ele insiste e persiste nas descrições da natureza e fala de sinais no céu? Na verdade, porque é que ele escolheu mesmo este texto? Eu não compreendo. Na verdade, todas as opções parecem indecifráveis: os espectadores na escuridão no começo do espetáculo, o envolvimento do ator quando está simplesmente a narrar, o uso do espaço. Para

apenas ouvir o texto, eu preferiria ficar em casa, em vez de ter que estar ao relento, em Janeiro, por nenhuma razão aparente, como um garoto da escola de castigo. Claro que Lenz é sobre desintegração. Claro que é sobre fragmentação, saliências, com violentas torções de escala e tom. Claro que está pejado de absurdo e de terror. Mas é ainda assim uma novela. Exceto quando vemos a produção de Alexandre Calado, quando se parece mais com uma sucessão de incidentes não relacionados. O ator parece passar por cima das distintas vozes sem estabelecer quem é quem. Para muitos, será recompensador ver Alexandre Calado em Lisboa. Bom, ele está bem: com uma barba messiânica e os seus jeans pretos justos, a sua graça física e um à vontade com o texto. Mas ele não segue muito uma trajetória. As coisas ou estão demasiado diluídas numa monotonia ou demasiado salientes como com as quedas e os gritos. E se nos é furtada qualquer distinção entre as personagens, então eu não percebo nada. Lamento, não fui seduzido, não senti empatia, não quero ter nada que ver com esse teatro. Entretanto, numa co-produção com um diretor de São Paulo e outro de Lisboa, Alexandre Calado apresentou um da beleza ou o sistema nervoso dos peixes essencial. O ataque feroz à novela de Georg Büchner dirigido por António Januzelli e Carlos J. Pessoa é um triunfo da colagem narrativa, com uma implacável austeridade de meios e uma apropriação física, ainda que sóbria, das palavras do poeta. É uma prova de que as relocalizações não são necessariamente distrativas. Até uma pequena capela abandonada, numa colina situada no bairro histórico de Alfama, somos convidados para uma caminhada. Sob a noite de inverno, escutamos um cachorro latir à distância, uma voz esporádica e uma motoreta mais barulhenta a

passar. Quando entramos no velho espaço vazio, sobre os bancos de madeira há um dúzia de lugares, um aquecedor elétrico espalha a sua luz alaranjada. Ele começa *compos mentis*, ainda que um pouco nervoso, e gradualmente revela-se: é difícil ver um ator nos nossos dias expondo-se daquela maneira, é um grande risco mas quando as coisas acontecem, é muito forte. As palavras parecem uma necessidade, como se não houvesse alternativa a não ser falar em vez de ficar calado. As imagens mais ricas do texto justapõem-se umas às outras num caudal morno e cheio. E o movimento nunca é meramente decorativo, faz-nos pensar que alguns atores apenas utilizam metade dos seus corpos. Em resumo, uma experiência genuína ligada com algumas das coisas mais elementares.

NARRADOR Dia nove de Fevereiro, quando saem do vale em direcção a oeste, Lenz está calado e quieto, entregue a uma fria resignação. Pouco lhe importa onde o levavam e nenhuma impressão lhe causam as perigosas oscilações da carroça que o mau estado do caminho ameaça virar diversas vezes; tudo lhe é absolutamente indiferente. Ao anoitecer, atingem o vale do Reno. Afastam-se a pouco e pouco das montanhas que se erguem agora no poente como vagas de cristal azul, onde cintilam os raios avermelhados do crepúsculo. Sobre a planície, no sopé dos montes, paira uma teia azulada, luminosa. Cai a noite à medida que se aproximam de Estrasburgo. No céu, a lua cheia, muito alta, não consegue tirar as coisas das trevas, e ao longe só a linha nítida da montanha se desenha. A terra é uma taça de ouro, onde o luar entorna as suas ondas espumosas e douradas. Lenz contempla o mundo exterior com um olhar calmo, sem perturbação nem violência, mas quanto mais os objectos se afundam na escuridão, mais cresce dentro de si um medo surdo. Param numa estalagem, para dormir. Nessa noite, ainda esboça algumas tentativas de se suicidar, mas esta bem vigiado. Na manhã do dia seguinte, com um tempo escuro e chuvoso, Lenz entra em Estrasburgo. Parece calmo, senhor de toda a sua razão. Fala com as pessoas. Procede como toda a gente. Mas há nele uma ausência completa de desejo ou de inquietação. A existência, agora, pesa-lhe, a existência, um fardo necessário. WK Sesswegen, Cesvaine, Sesswegen na Letónia; Livõmo, Livonija, Liivimaa, Livland, Liwlandia, Liflyandiya. A 23 de Janeiro de 1751, na vila rural de Sesswegen, nasce Jakob Michael Reinhold Lenz; a 4 de Junho de 1792, numa rua de Moscovo é encontrado morto. Escritor.

NARRADOR 20 de Janeiro. Lenz parte para as montanhas para encontrar o pastor Oberlin. Cumes e planaltos nevados, encostas de pedra cinzenta descendo sobre os vales, espaços verdes, rochas e abetos. Faz um frio húmido; a água jorra das penedias, caindo sobre os atalhos. Os ramos dos abetos pendem, pesados, no ar chuvoso. No céu passam nuvens cinzentas, tudo é opaco! – e depois o nevoeiro ergue-se aos borbotões, arrasta-se, pesado, húmido, através das moitas. Lenz não sente cansaço algum; mas, por instantes, é-lhe desagradável não poder andar de cabeça para baixo. Não compreende como precisa de tanto tempo para transpor uma encosta; pensa que devia poder tudo ultrapassar em poucos passos. Tudo lhe parece simultaneamente pequeno e próximo, e húmido; quer pôr a terra à lareira, a secar. Por vezes, quando o vento atira a bruma para o vale e o seu vapor sube ao longe, bordejando as florestas; quando as vozes se elevam nos rochedos, semelhantes ao eco do trovão morrendo na distância, ou a mugidos poderosos, de tal intensidade que parecem querer, na sua alegria selvagem, cantar louvores à terra; quando nuvens se aproximam, ofegantes cavalos em suor, relinchando; quando o sol perfura a neblina e o banha, lançando o seu dardo faiscante sobre as planuras geladas, um traço de luz fortíssima, cortando o espaço, transpondo os cumes e inundando os vales; ou quando o vento rasga as nuvens formando no céu um lago de um azul transparente, e os bramidos se calam e, das gargantas profundas ou dos altos abetos, se eleva um murmúrio, uma canção de embalar ou um tocar de sinos que o vento agitasse; ou quando sobe pelo azul fundo um breve luar vermelho, e pequenas nuvens passam sobre asas de prata, enquanto todos os cumes cintilam, agudos e firmes, no longe para além da

paisagem –, Lenz sente dilacerar-se-lhe o peito; detem-se, ofegante, o corpo para a frente, a boca aberta, os olhos extasiados.

[NATUREZA]

NARRADOR Ressurgiem nele antigas esperanças... E um dia ao romper da manhã, sai. Sai ao romper da manhã. Nevara durante a noite, mas agora o sol começa a iluminar o vale, apesar do nevoeiro que, ao longe, mal deixa transparecer a paisagem. Depressa abandona a estrada, subindo uma colina em declive suave. Na floresta de abetos, não há vestígios de passos. O sol recorta cristais nos altos ramos, a neve, em flocos, é leve; aqui e além, ténues vestígios de passagem de animais selvagens em fuga para a montanha. No ar, nenhum movimento, apenas o rumor quase inaudível de um pássaro a sacudir a neve da cauda. Ao longe, as asas brancas das árvores ondulam no azul profundo. Tudo é serenidade, e pouco a pouco Lenz sente-se livre, desafogado. As superfícies e as linhas monótonas, poderosas, que por vezes julgara ouvir falar-lhe com acentos velados, ocultam-se. Invade-o um cálido sentimento; pensa por momentos que a mãe lhe vai aparecer, grande, atrás de uma árvore, a dizer-lhe que tudo aquilo é um presente que preparara para lhe oferecer. Ao descer uma encosta vê o arco-íris a enquadrar-lhe a sombra, uma grinalda de raios de luz; qualquer coisa o atinge na fronte.

[CASEBRE]

NARRADOR No fim de Janeiro o tempo melhora, o pastor Oberlin decide visitar o seu amigo, o fisionomista Lavater. Lenz quer acompanhar Oberlin até à montanha, e separaram-se na outra vertente, no sítio onde os vales se alargam e se afundam na planície. Regressa sozinho, errando na montanha ao acaso pelos caminhos. A mole

gigantesca dos penhascos nus assomba as ravinas; raream as florestas, só se avistam linhas poderosas e, mais ao longe, a extensa planície enevoada. Sopra um vento violento naquelas paragens, virgens de qualquer traço humano, com excepção, aqui e além, de uma cabana abandonada no flanco da montanha, onde os pastores passam o verão. Lenz sente-se calmo, cheio de paz, um sonho o embala. As coisas confundem-se numa só linha, uma onda que se alteia e desaba entre o céu e a terra. Lenz tem a impressão de estar deitado à beira de um mar infinito que ondula docemente. (um tempo.) É noite cerrada quando alcança um casebre. Da janela, filtra-se uma luz mortiça. Espreita. JOÃO Vê-se um grande sinal no céu - uma mulher vestida de sol, com a lua debaixo dos pés e uma coroa de doze estrelas na cabeça que, achando-se grávida, grita com as dores de parto, sofrendo tormentos para dar à luz. Vê-se também outro sinal no céu - e eis um dragão, grande, vermelho, com sete cabeças, dez chifres e, nas cabeças, sete diademas. A sua cauda arrasta a terça parte das estrelas do céu, as quais lançou para a terra; e o dragão detem-se em frente da mulher que está para dar à luz, a fim de lhe devorar o filho quando nascer. Nasce-lhe, pois, um filho varão, que há de reger todas as nações, com ceptro de ferro. E o seu filho é arrebatado para Deus até ao seu trono. A mulher, porém, fuge para o deserto, onde lhe havia Deus preparado um lugar para que nele a sustentem durante mil duzentos e seis dias. HOMEM GRISALHO Ouvi uma voz na montanha e vi nuvens de calor sobre os vales. NARRADOR Um candeeiro pouco mais ilumina que o rosto pálido de uma rapariga sentada no escuro, de olhos semicerrados, movendo os lábios de mansinho. Uma velha na penumbra, de olhar fixo num livro de orações, entoa um cântico áspero com voz fanhosa. A velha serve alguma comida. Mostra-lhe um lugar onde dormir, sem parar de cantar. Passa algum tempo.

Um homem seco entra, cabelos grisalhos, aproxima-se da rapariga e ela tem um sobressalto. O homem tira da parede uma planta seca, pôe as folhas na mão da jovem, que logo se acalma.

[PRESBITÉRIO]

AVOZINHA Era uma vez um pequeno menino pobre, e pai ele não tem, e mãe ele não tem – todos mortos. E mais ninguém ele não tem em todo o mundo. Todos mortos. Então ele parte à procura deles durante toda a noite e todo o dia. E não há mais ninguém em todo o mundo, então ele tenta voar até ao céu – e a lua pisca os olhos e parece muito simpática, mas quando ele chega à lua, ela é só um velho pedaço de madeira. Então ele vai até ao sol; quando ele chega ao sol, o sol não é mais que um gira-sol seco – e quando ele chega às estrelas, as estrelas são só pequenas moscas douradas espetadas em alfinetes como numa colecção – e quando ele volta para a terra, a terra é só uma pedra arredondada. E ele está completamente só, e então ele senta-se e chora, e chora e chora. E ele ainda lá está sentado agora – completamente só. SRA OBERLIN Ouça, vai partir? Somos os únicos seres junto de quem a vida se torna suportável. Ouça, quando aquela pessoa anda pela sala cantando baixinho, os seus passos são música; a felicidade que exala escorre para dentro de si e alaga-lhe o coração: sente sempre calma quando olha isto, ou quando aquela cabeça se apoia no seu ombro. Meu Deus, há quanto tempo não sente essa paz. Para aquela pessoa o mundo é excessivamente vasto, tanto que se refugia procurando o canto mais exíguo da casa e aí fica como se toda a sua felicidade estivesse concentrada num ponto ínfimo. Nesses instantes você é capaz de brincar como uma criança. Agora, agora tudo lhe parece tão estreito! Parece que as suas mãos batem no céu. Falta-lhe o ar! Já não consegue relembrar, a imagem foge-lhe. MARION Ouça. Eu sou

de uma família respeitável. A minha mãe é uma mulher astuta. Cria-me muito bem. Ela sempre diz que a modéstia é a maior virtude, quando visitas vão lá a casa e começam a falar, ela pede-me que saia. Dos livros que me dá para ler há sempre uma parte que eu tinha que saltar. Menos na Bíblia, na Bíblia tudo é sagrado. Há algumas coisas que eu nunca consego entender; mas eu não tinho intenção de perguntar a ninguém. Mantenho-as para mim. Então numa primavera, alguma coisa começa a acontecer à minha volta – uma coisa da qual eu não partilho. Eu olho para o corpo e por vezes penso que há duas pessoas juntas numa. Um desses dias vem uma visita lá a casa. Incrível, e diz sempre coisas muito loucas. Eu quase nunca percebo o que quer mas dá-me vontade de rir. Até que a certa altura deixamos de poder entender porque é que não nos devemos deitar juntos entre dois lençóis – como até então havíamos estado juntos entre duas cadeiras. Eu gosto disso, ainda mais do que das nossas conversas; e não posso perceber porque é que me hão de fazer perder o melhor. Encontramo-nos às escondidas e assim vamos. Mas eu torno-me um mar que engole tudo, e ruge, e ruge. Para mim, é apenas um oposto, um corpo no qual se fundem todos os outros. É assim que eu sou. O que é que se pode fazer? Outras pessoas têm dias de trabalho e domingos; todos os anos quando o seu dia de aniversário chega, param e sentem-se solenes e pensam no ano seguinte. Eu não consigo entender. Eu não tenho pausas na minha vida nem mudanças. Eu apenas continuo e continuo, aspirando e procurando, como fogo, como água corrente. É indiferente onde é que se encontra o prazer – em corpos ou em imagens santas ou flores ou copos de vinho ou brinquedos de criança – é a mesma sensação. Quem mais goza mais reza. NARRADOR Lenz desperta. Fica a saber que se afastara muito; acaba por partir com os lenhadores que tomam o mesmo

caminho e alcança o presbitério. A noite que acabara de passar causa-lhe uma viva impressão. O universo fora-lhe transparente e agora sente crescer em si a inquietação. Devora-se a si próprio.

[NO QUINTAL]

CRIANÇA E agora, o que é que fazemos agora? Sim, agora, agora. Ouviste? Não sabes?! Foram todos! Tam, tagadam, tam tagadam. Ela está para lá? Vamos ver! A tua mãe é uma morta. O teu amor está cadáver. Tam, tagadam, tagadam, tagadam. IDIOTA 'Le foi e caiu n'água - foi caiu n'água. N' foi? 'Le foi e caiu n'água. Tam, tagadam cavalinho. Tam, tagadam cavalinho. Este rosto vai decompor-se, vai? Vai apodrecer. LENZ Mas eu, se fosse todo poderoso, não poderia tolerar o sofrimento; utilizaria todo o meu poder apenas para salvar. NARRADOR Três de Fevereiro. Contam-lhe que uma menina chamada Frederike tinha morrido numa aldeia não muito distante; Lenz jejua o dia inteiro. Cobre a cara de cinzas e o corpo com um saco velho como um penitente; vê os olhos vítreos, toca os braços gelados do cadáver. Entra no quarto onde ela está, é o entardecer, cai de joelhos e pede a iluminação para ressuscitar a criança. Concentra-se inteiramente em si próprio e fixa toda a sua vontade num ponto e mantem-se assim, imóvel, muito tempo. Depois, segura as mãos do cadáver e ordena – Levanta-te e anda! Só as paredes lhe respondem com um eco de troça. Levanta-se. Rápidas, as nuvens passam e encobrem a Lua. A paisagem ora está mergulhada em trevas, ora surge ao luar, afogada em brumas. Lenz corre, sube, desce. O vento ruge como a voz dos titãs. Sente-se capaz de brandir contra o céu um punho imenso, de arrancar Deus das alturas, de laminá-lo entre as nuvens, de morder o universo até o esmigalhar e cuspir na face do criador. Filho da puta! Filho da puta! Chega ao cume da cordilheira, de onde uma luz incerta

se espalha sobre a massa lívida da rocha, até ao fundo dos vales, revelando por cima dos penhascos um céu como um olho azul, estúpido, e uma lua idiota, absolutamente ridícula.

[OBERLIN E LENZ]

OBERLIN Acalme-se! Em deus encontrará. Em deus encontrará! LENZ Bata-me. Bata-me! OBERLIN Beijos é o castigo que merece! Todos os golpes e pancadas do mundo não bastariam para apagar um só dos nossos pecados. Foi Jesus que tomou isso a seu cargo: é a ele que deve dirigir-se. LENZ Mas senhor pastor, a mulher que amo?! A minha querida mãe!... Sou um assassino, matei ambas! OBERLIN Veja como é feliz a vida dos clérigos de aldeia, por exemplo. LENZ A mulher cujo destino esmaga o meu coração com o peso de uma tonelada, caríssimo pastor, a mulher de que vos falei morreu. Sim, o meu anjo está morto! OBERLIN Mas como é que sabe? LENZ Hieróglifos, hieróglifos. OBERLIN Acalme-se! Deve viver de acordo com a sua vocação, é só isso que o seu pai diz. Por isso, deve regressar a casa; honre o seu pai e a sua mãe. LENZ Quer expulsar-me daqui? Só aqui está o caminho que conduz a deus. Estou condenado pelos séculos dos séculos, como o Judeu Errante! OBERLIN Jesus morreu por causa dos nossos pecados; deve voltar-se para ele com fervor para poder partilhar a sua graça. Regresse a casa. Honre o seu pai. Reconcilie-se com deus. LENZ Pois é, senhor pastor, o tédio, o tédio! Como me aborreço! Não sei que dizer nem que fazer, já desenhei na parede mil figuras diferentes. Se eu tivesse a sorte de descobrir, como o senhor, um confortável emprego do meu tempo. Aconselha-me a ociosidade. Porque não? Deus pode muito bem ser uma distracção como outra qualquer. Na verdade, é o tédio que leva umas pessoas a rezar e outras a apaixonarem-se. Também há os virtuosos e os pecadores por aborrecimento.

Comigo é que isso não pega. Nem sequer me posso suicidar: é tão aborrecido.

[EPÍLOGO]

OBERLIN Na manhã do dia 8 Lenz fica na cama. Subo ao quarto para o ver e constatando que está destapado pretendo aconchegar-lhe a roupa. Lenz recusa; queixa-se de que tudo lhe é pesado, tão pesado, a começar pelo próprio ar, e diz que não pode andar. Encorajo-o a levantar-se, mas ele mantem-se deitado, quase nu, e assim fica o dia inteiro, sem comer nada. Ao anoitecer sou chamado para visitar um doente. Faz luar. No regresso encontro Lenz no caminho, parece sereno e fala com calma, amistosamente. Peço-lhe que não se afaste muito e ele promete-me. Alguns passos adiante, volta-se de repetente, vem até junto de mim e diz-me nervosamente – Ah, senhor pastor, se deixasse de ouvir aquilo, tudo correria melhor. – Ouvir o quê, meu amigo? – O senhor pastor não ouve nada? Não ouve a voz tenebrosa que uiva dos confins do horizonte e a que dão o nome de silêncio? Desde que cheguei a este vale tranquilo, não posso dormir: ouço-a sem parar. Sim, senhor pastor, dormir era tudo o que eu queria. – Depois, desalentado, segue o seu caminho. Eu regresso ao presbitério e vou enviar alguém à procura de Lenz quando o ouço subir as escadas que dão para o seu quarto. Logo a seguir, algo tomba sobre o lajedo do pátio com um ruído tão grande que me parece impossível ter sido provocado pela queda de um homem. A ama entra, pálida como a morte, a gemer. Precipito-me para o pátio mas Lenz já voltou para o quarto, onde o encontro em camisa, a tremer de frio e coberto de lama. Trazemo-lo para a sala comum mas ele pede para o deixarmos ir ler para o meu gabinete. Acedo e acompanhamo-lo, mas Lenz, de súbito, apodera-se de uma tesoura e tenta cravá-la na própria garganta. Decidimos fechá-lo no

quarto, guardado à vista por dois homens. Já na cama, Lenz diz-lhes: – Écoutez mois! Nous ne voulons faire aucun bruit. Si vous avez un couteau, donnez le moi! Sans rien craindre! – Depois, como lhe recusam a faca, põe-se a bater violentamente com a cabeça na parede. Atraído pelo ruído, vou ver o que se passa e tento acalmá-lo sugerindo-lhe que me acompanhe numa oração. Como resposta, Lenz desafia os homens que o vigiavam. (um tempo) Ao romper da manhã, anuncio-lhe que o vão conduzir a Estrasburgo, onde será melhor tratado. Lenz suplica que o deixemos ficar mais oito dias, mas de súbito resigna-se, arruma as suas coisas, despede-se de cada um dos presentes com expressões de comovida gratidão e sube para a carroça, onde três amigos meus o esperam.

[PREGAÇÃO]

BÜCHNER O crâneo é uma abóbada artifical destinada a proteger o seu hóspede, o cérebro, as bochechas e os lábios um aparelho respiratório e mastigatório, o olho aparece como uma estrutura complexa, as pálpebras e as pestanas são as suas cortinas, enquanto as lágrimas são apenas água em gotas para manter a humidade - o homem reduzido a um autómato. PAYNE Vamos lá, vou catequizar-vos. Não há Deus. Vejamos: ou Deus criou o mundo ou ele não o criou. Se Ele não o criou, então o mundo tem a sua causa em si mesmo e não há Deus, já que Deus apenas se torna Deus na medida em que contém a causa de toda a existência. Por seu lado, Deus não pode ter criado o mundo, pois, ou a Criação é eterna como Deus, ou ela tem um começo. Se esta última opção for verdadeira, então Deus deve tê-la criado num momento específico. Portanto, tendo estado na preguiça durante uma eternidade, Deus terá que ter ficado activo num certo momento; Ele terá que ter experimentado uma mudança n'Ele mesmo, o que O sujeita ao conceito de tempo.

Ambos os pontos contradizem a natureza de Deus. Deus não pode, portanto, ter criado o mundo. Uma vez que sabemos muito bem que o mundo existe, ou pelo menos, que o nosso próprio eu existe, e que, de acordo com o precedente, deve ter a sua causa em si mesmo ou em algo que não é Deus, Deus não pode, portanto, existir. Quod erat demonstrandum. Mas e se a Criação for eterna? Nesse caso, não será mais Criação, Ela será una com Deus ou será um atributo de Deus. Nesse caso, Deus está em tudo, em si, meu caro amigo, em mim e nele aqui. Não seria tão fácil de contrapor mas tem que admitir que Sua Majestade Celestial não seria assim tão importante se pudesse sofrer uma dor de dentes ou apanhar gonorreia. Elimine a imperfeição, então poderá demonstrar Deus. Pode negar-se o mal mas não a dor; apenas a razão pode demonstrar a existência de Deus, os nossos sentimentos rebelam-se contra ele. E agora vá encomendar a extrema unção, com os pés virados para Meca e agendar a circuncisão, apesar de tudo, é melhor estar prevenido para qualquer eventualidade. LENZ Ter uma alma para as pedras, os metais, a água, as plantas, acolher em si todos os objectos da natureza, do mesmo modo que as flores absorvem o ar com o crescer e o minguar da lua, deve ser um sentimento de uma infinita beatitude. Em todas as coisas há uma harmonia inefável, um cântico, um estado de graça.

[BELEZA]

LENZ O poeta não é um professor de moral, ele inventa e cria figuras e as pessoas podem aprender alguma coisa com isso, tal como através do estudo ou da observação do que se passa à sua volta. A ser de outro modo, o melhor seria não permitir o estudo da história porque ela contém muitos actos imorais; ter-se-ia que andar de vendas pelas ruas, pois podem ver-se indecências, e ter-se-ia que

gritar contra Deus que criou tantos dissolutos no mundo. A vida é realmente linda e, de qualquer modo, não é tão aborrecida como se fosse o dobro de quanto é aborrecida. A vida é o principal; pouco monta que seja bela ou feia. O sentimento de que alguma coisa se criou com vida está acima da beleza ou da fealdade; em matéria de arte, é o único critério. As pessoas nem casotas de cão sabem desenhar e pedem-se-lhes figurações ideais. Tudo o que tenho visto dessa figuras são sempre manipanços, bonecos de pau. Tente-se ao menos uma vez entrar na vida da mais ínfima criatura, reproduzi-la na sua febre, nas manifestações mais ténues, em toda a sua mímica, tão subtil que mal se lhe presta atenção. Fazer aparecer os homens mais prosaicos do mundo, sendo a veia do sentimento a mesma em quase todos, apenas diferindo, mais ou menos espesso, o envoltório que têm de furar. Para saber isto, basta ter olhos e ouvidos. É preciso amar a humanidade para penetrar na essência única de cada ente; nenhum deverá parecer-nos demasiado pequeno, ou feio, e apenas sob essa condição poderemos compreendê-los a todos. Não podemos encontrar um Apolo, de Belvedere, ou uma Madona, de Rafael, na realidade, é certo, não importa, essas obras deixam-me frio. Com algum esforço talvez conseguisse ver nelas alguma coisa, mas nesse caso seria eu o produtor da melhor parte do sentimento estético. Entre todos, prefiro o poeta, o artista que me restitui a natureza da maneira mais real possível, de modo que eu sinta algo para além da imagem que cria; o resto incomoda-me. É uma pena que a natureza tenha despedaçado a beleza e a tenha escondido em fragmentos. Mas quem é que hoje tem fôlego e espírito para uma epopeia de cinquenta ou sessenta cantos? Epigramas. Depressa se desfazem os mais belos quadros, as harmonias mais sentidamente temperadas. Uma só coisa permanece: a beleza infinita que vai passando de objecto em objecto,

sempre destruída, sempre transformada.

4.3 | PRÓLOGO PARA UM SOLO

Em 2008, realizei um solo intitulado *absence - prologue for a solo piece*, como uma espécie de resposta teatral à minha experiência de observação das sessões da disciplina Performance Event, no PFAD - LMU (Reino Unido). A proposta deste trabalho era algo como um curto melodrama de objetos, o que decorreu do interesse que fora dirigido para os objetos quotidianos durante a oficina, atravessado por um sentido de auto-reflexividade sobre o processo de criação com *da beleza ou o sistema nervoso dos peixes*, espetáculo para o qual supostamente *absence* constituía o prólogo. O publico era convidado a visitar o armazém do teatro, onde estava instalado um micro museu de objetos pessoais do ator Alexandre Calado, nomeadamente as suas sandálias e fotocópias originais do seu caderno de trabalho; por altifalantes, ocultos atrás da cortina de fundo, um junto a cada grupo de objetos, os espectadores ficavam a saber um pouco da trajetória do processo do referido trabalho por uma voz que progressivamente se confundia com uma personificação ora das sandálias, ora das fotocópias.

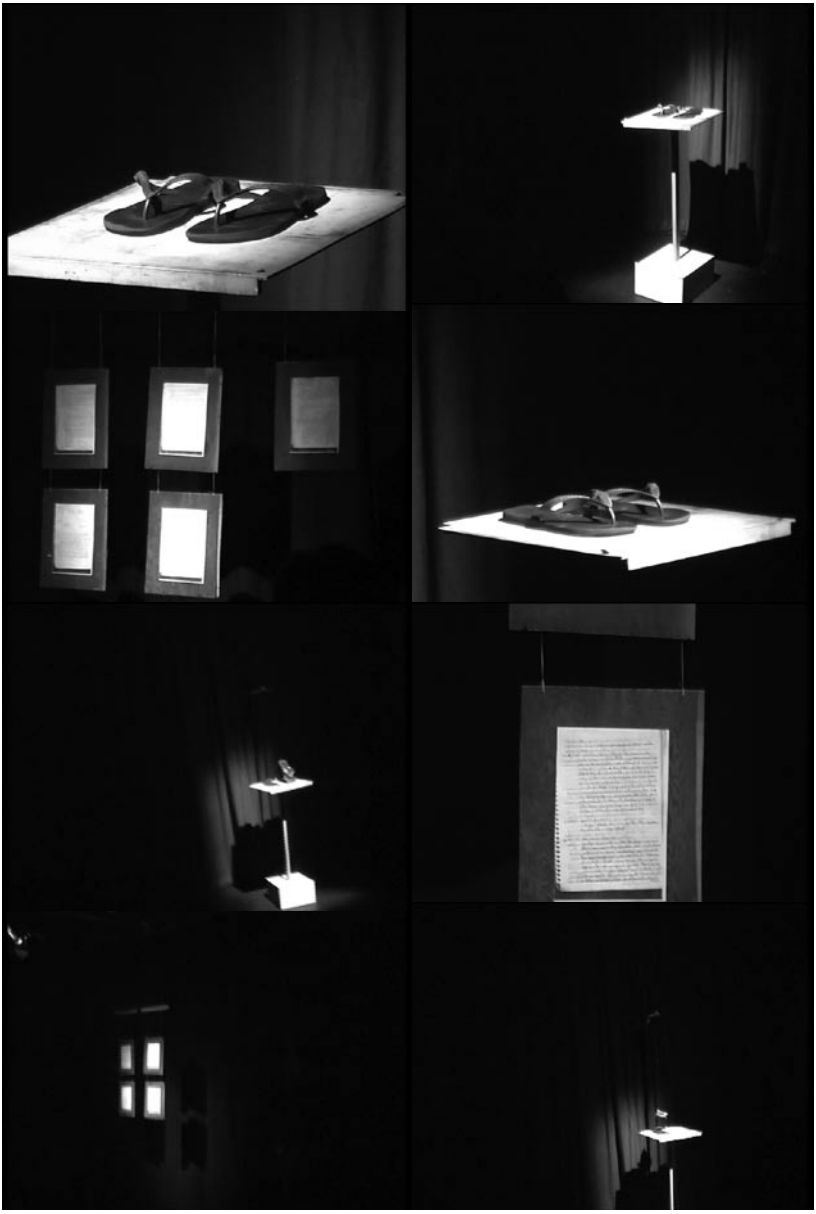

FIG 5 | ABSENCE - PROLOGUE FOR A SOLO PIECE

4.4 | TRÊS MINUTOS

No final do mesmo ano, realizei o vídeo *Standing Still Without Standing Still (3'59'')*, desta feita em resposta ao trabalho de campo realizado no DD - EU (Reino Unido), que havia terminado com uma performance duracional de trinta e seis horas. Neste vídeo de um único plano, pode ver-se o meu rosto e uma parte do tronco, enquanto produzo variações do estado tónico, ao mesmo tempo que procuro manter a imobilidade. O vídeo aproveita dezoito segundos da tomada e inverte-os para gerar os trinta e seis segundos, podendo correr em ciclos continuos num leitor de dvd. Estes dois trabalhos investem numa reflexão sobre a relação entre presença teatral e tecnologia audiovisual, a questão de fundo que dinamiza o projeto agora em questão.

FIG 6 | STANDING STILL WITHOUT STANDING STILL (3’59”)

4.5 | CABEÇA DE MEDUSA

A problematização da noção de presença pelo uso de tecnologias audiovisuais é uma das características do teatro contemporâneo, não é fácil indicar um número reduzido e significativo de experiências teatrais mas gostaria de apontar duas criações estimulantes. *I am here* (2003), do coreógrafo português João Fiadeiro, inspirada no trabalho da artista plástica Helena Almeida, o qual explora diferentes recursos plásticos e audiovisuais para jogar com a fragmentação da percepção sensorial dos espectadores, como na cena em que Fiadeiro dança completamente às escuras e o som produzido pelo movimento, captado em palco, é distribuído por várias caixas de som situadas sobre e ao redor da plateia, criando a estranha sensação de que o movimento invisivel envolve os espectadores. Este trabalho faz uso de uma relação entre meios audiovisuais e ação ao vivo como modo de instabilizar o lugar da recepção, revelando de modos diversos a natureza problemática da presença produzida entre o espaço cénico e o auditório.

Por outro lado, *Para cima e não para norte* (Clube Estefânia / Lisboa, 2004), de Patricia Portela, baseado no romance *Flatland*, de Edwin Abbott, coloca-nos perante uma voz masculina que narra na primeira pessoa as desventuras de um ser de duas dimensões que descobre que poderá obter volume se vier a ser percebido por um outro olhar. Num gesto que não é estranho ao aforismo "To be is to be seen", na génese também de *Film* (1965), de Samuel Beckett, neste espetáculo o público está perante uma tela branca de cerca de 3m X 2m que ocupa toda a boca de cena, na qual as palavras que se ouvem através dos altifalantes aparecem projeta-

das, construindo um discurso visual explicitamente referenciado à literatura. A atuação do performer permanece oculta e apenas se dá a perceber auditivamente, exceto quando o ator vem agradecer os aplausos e compreendemos que a atuação foi realmente ao vivo. Além do modo como articulam dispositivos tecnológicos simples com o jogo cénico, ambos exploram uma relação de conteúdo intensa com a forma proposta.

cabeça de medusa espelha tanto o fascínio quanto a suspeita que a atualidade manifesta face à imagem. Ele justapõe a imagem do corpo projetada na superfície da tela e a presença entrevista do corpo no teatro; assim, a imagem, que se alheia de outro horizonte que o da superficie plana e se dá, portanto, sem sugestão de falta, cola-se ao ator de teatro, figura que tende a estar aliada ao que se insinua e que remete ao que não está presente. Suspendendo o caráter imediato da relação entre ator e espectador que se dá comumente na cena, e explorando, ao mesmo tempo, algumas das potencialidades específicas do espaço teatral, este projeto pensa no limite das artes cénicas a situação crítica em que a visualidade se encontra. Neste jogo, o vídeo em circuito fechado duplica o lugar e o momento da produção da imagem, que se dá inicialmente no corpo e em seguida na projeção vídeo. Este gesto remete o ator para um certo desprendimento das condições materiais, abrindo-lhe um caminho para o espaço do onírico e da fantasia, paradoxalmente, por meio de um dispositivo que opera uma captação em tempo real e sem edição. Assim, o dispositivo estimula uma suspeita sobre o ato de ver pela presentificação de um meio que dá a ver, que, portanto, força à consciência tanto do ato de ver quanto do desejo de ver: ele enquadra um ver do ver. Há, neste projeto,

uma tentativa de colocar a percepção e a visualidade, em particular, sob questão, explorando uma forma de desconfiança que salienta quanto uma das coisas mais dificeis hoje parece ser acreditar no mundo.

4.5.1 | EM PROCESSO

Ao longo dos ciclos de criação houve uma agudização da tensão entre atuação ao vivo e mediação. Um gesto que aproxima o ator de um manipulador de efeitos: *disc jockey* do teatro, híbrido ator contra-regra e técnico de cena. A produção de efeitos de presença, por meio da dinamização de acontecimentos cénicos que desestabilizam os modos de percepção e as expectativas mais convencionais perante o evento teatral investigada. O trabalho ainda se encontra numa fase de desenvolvimento, prefigurando-se como uma oportunidade para investigar questões relativas às cultura digital contemporânea.

VIDEOCHAMADA frases de dança, objetos de escritório, registos de anteriores trabalhos: combinamos a hora para eu te apresentar o CORPO paisagem íntimo à distância o TEMPO lento nunca o rosto arrasto da imagem falhas na transmissão som de má qualidade CORTINA é importante ter uma costura, cortina branca pano de fundo ENCONTROS jogo de sombras espelhos imagens a promover a tomada de consciência de hábitos corporais MISSÃO incorporações que fazemos nesta vinda ao mundo a convite de outros, demanda psicossomática FRACASSO entrar e sair de campo de captação sonora porque não foi possível utilizar um microfone de lapela.

FIG 7 | CABEÇA DE MEDUSA

ontem. duas moças numa pedra, penteia-lhe pra trás o cabelo, dourado o cabelo a cair, o rosto pálido, tão jovem, tanto cuidado. gostar de ter uma cabeça de medusa: em pedra este grupo, chamar todo o mundo, veja. Duas moças numa pedra. Duas moças, levanta-se e a outra, o grupo destruído. descende entre as pedras, outro grupo novo. quadros harmonias excelsos formam-se dissolvem-se. permanece apenas infinita a beleza, uma noutra forma sempre, desdobrando-se continua. não sempre conseguir captar rápido e em museus e em notas em peças: não conseguir chamar novos e velhos, levar novos e velhos a comentar, novos e velhos a entusiasmar-se.

5 | PRESEN 3000

Ei-nos, leitora amiga, caro leitor, prestes a chegar ao final da nossa viagem. No presente capítulo reúno elementos de um curriculum para uma oficina de formação de atores no ensino superior, estruturada em torno do problema das presenças. Trata-se de uma proposta que decorre dos meus interesses mas procuro aqui articular conhecimentos, práticas e valores que observei, experimentei e discuti com os principais criadores teatrais pedagogos referidos nesta tese: Anatoli Vassiliev, António Januzelli, Alexander Kelly, Carlos J. Pessoa, Phillip Zarrilli e Tim Etchells: um monstro de sete cabeças, chamo-o PRESEN 3000. Para facilitar a empresa, penso esta proposta em termos análogos à Oficina Comum do DT - ESTC / IPL: admito uma duração de doze semanas e três sessões semanais de quatro horas cada (total de 124h em sala). A Oficina Comum é uma disciplina do primeiro semestre do primeiro ano, frequentada pelos alunos das diversas habilitações oferecidas no curso de teatro. A Oficina Comum : PRESEN 3000 é entendida como uma disciplina preliminar ao trabalho dentro das subsequente Oficinas de Interpretação e articula-se diretamente com as Oficinas de Criação, existentes no terceiro ano do plano do curso. Considerando ainda o desenho geral do curso do DT - ESTC, as propostas aqui delineadas articulam-se também com uma investigação sobre a cultura clássica greco-latina. Tendo presente que a Oficina Comum do DT - ESTC é lecionada por um grupo de professores, o foco da presente proposta está na atuação, composição de partituras de atuação (ainda que num sentido amplo que inclui elementos de encenação e de dramaturgia) e reflexão crítica sobre a atuação. Finalmente, tendo em conta o presente âmbito, não irei detalhar os exercícios propostos, indicando antes os princípios subjacentes.

5.1 | LISSÃO

A primavera demora, Lisboa do outro lado do rio, o Fórum Romeu Correia acolhe a estreia da décima quinta produção do Novo Núcleo Teatro, grupo universitário fundado em 1995. Toca a campainha, a voz de Maria nas caixas de som recebe a Aluna, a aluna são três e há um aluno, ela entra, o uniforme desarranjado, desalinhado o cabelo para a lição, o Professor recebe-a, são dois e há uma professora, ele recebe-a com perguntas inquisitivas, sentam-se frente a frente, é claro, há várias frentes, começam os exercícios. Um espécie de solfejo, de ditado musical, primeiro, dois pequenos coros se entrelaçam e recompõem, figuras geométricas buscam configurar-se no palco vazio, verde das gravatas, laranja das cadeiras, olhares traçando linhas de fuga nos cantos da plateia, luzes contra-picadas. Depois, as provas individuais, um frente a frente com os espetadores, ardilosas exposições, pequenas histórias onde se indistinguem as aventuras das mais improváveis figuras cósmicas e as biografias destes jovens atores e atrizes, as luzes acendem-se enchendo a sala. Algo não acontece (*black out*). Uma tela de cinema entra em cena e desaparece sob a marcação lúmnica, recortes interpostos de filmes de Alfred Hitchcock, ele olha para trás, ela vira-se perscrutadora, sobressaltados num maravilhoso preto e branco, campo e contra-campo remontados, eminência de quê? Coleção de coleções de facas. Música serena. Depois, entre as penumbras, reentram os corpos docentes, sem mais trela para levar os afortunados alunos a um destino soalheiro, ao som da guitarra elétrica que chia acompanhando o rumor do sistema de ventilação, defasados, parecem nervosos; reentram, pelas coxias, iluminados pela luz fria das suas pastas, os corpos discentes macaqueando as suas últimas linhas,

talvez as suas únicas, pequeno estertor contra a parede da sala. Os olhares não encontram um ponto fixo onde repousar. "A aritmética conduz à filologia, a filologia ao desastre." Almada, fevereiro de 2005.

Seis meses a atravessar a Ponte 25 de Abril, de novo, muitas vezes, saindo direto da Amadora, Lisboa a oriente, onde curso o terceiro ano de formação de atores, regresso ao campus da Caparica. Um regresso à Faculdade de Ciências e Tecnologia assombrado pelas idas e vindas à escola de teatro, à sala 510, à Biblioteca, à sala 235, ao Pequeno Auditório, ao Pátio, pelos abraços e despedidas, as manhãs forçadas e as noites mal dormidas, pelos encontros onde me apostei como ator e também encenador, dramaturgo e pedagogo, que afinal nem tudo é claro dentro de uma escola especializada. Oriento-me neste regresso ao estudos, aos ensaios, às experiências teatrais com o NNT de que fui um dos fundadores com uma interrogação: a presença do ator, ainda a presença do ator? Problema de novo colocado, agora nos termos do artigo «The Actor's Presence: Three phenomenal modes», de Bert O. States, que meses antes encontrara, numa das incursões ávidas à livraria. O artigo de States encontrou-me, conversámos um tempo, procurei traduzi-lo para a minha língua, para a língua da cena, uma retroversão, em verdade. Ainda a presença do ator, o ator pensado um contador de histórias particular, ele próprio a história que se conta e, assim, o seu jogo pensado considerando os três pronomes do discurso: eu (ator), tu (espectador), ele (personagem); a estas três posições pronominais, três modos cénicos do ator correspondem: expressivo, colaborativo e representacional (STATES 2002: 23). Esquema, modelo abstrato, nunca um destes modos se dá puro, diz o autor, pequeno mapa

mental, ainda assim, organizador, foi programa de investigação no processo da *Lissão*: o fazer do ator em cena pensado à luz da noção de presença, três modos de presença, três territórios de composição no espetáculo. Pesquisa no fazer pela colisão do material teórico com o material dramático, absurdo, *A Lição* de Eugene Ionesco (1998) também joga com três termos, reescrevemos, uma colagem de textos, uma colagem de modos de jogo cénico, reescrevemos o ator escreve em cena. (I) Matemática: dois por sete, coros, divide por três o Professor, entre quatro a Aluna, tipificação e recorte de figuras, uma economia de olhares angulosamente dirigidos ao longo de diagonais, ângulos retos desmontando a proxemis realista dos diálogos, geometria dos movimentos e das disposições no espaço, o plano do Ele, modo representativo, frio, nervoso, metronómico. (II) Filologia, essa grande arte das origens, monólogo do Professor se fez monólogo de todos, quase, transposição para um pequeno inventário de eu's: de histórias de amor entre sílicas e carbonatos, entre primeiros anfíbios e ciclóstomos, viagens à lua, desencontros académicos dada a velocidade relativa das vacas: os atores escolheram e reescreveram velhas e *Novas Cosmicómicas*, de Italo Calvino (1993; 1995), na primeira pessoa, apresentações individuais entrecruzadas, um círculo frente ao público, o centro do palco, olhos nos olhos com o espectador, quente, nós queremos que vocês nos vejam, que acompanhem a narrativa interior: comunicação poético-cientifica, o plano do Tu. (III) O Desastre não se dá, ele está na eminência de acontecer, Professor e Aluna numa estranha dependência, à distância, dois coros, de novo, agora apartados, primeiro um, o outro depois, Professor-Pozzo, não pode mais, Aluna-Lucky tem o seu momento, um segundo para falar,

Samuel Beckett não iria aprovar o abuso, a improvisação, fora de contexto continuamos *À Espera de Godot* (2001), uns no palco, nas coxias os outros, estranhos coros, nenhuma direção priviligiada, simultâneos, um passo para a crise: gesto de reparação esquecido o público, responsabilidade do Eu, é talvez expressão. Sempre desejada, a implicação pessoal, presença de cada um na cena, trabalhámos sob a influência do diretor-pedagogo Rogério de Carvalho, com quem então montava o espetáculo *Os Europeus* (2010), escrito por Howard Barker, na escola amarela da Amadora. Pois encarei as três modalidades cénicas do ator como planos de composição de partituras organizados segundo diferentes principios, todos, contudo, se elaborando em conjunto com uma ideia de que ao ator cumpre também a composição de um plano interior de associações, imagens e dinâmicas que irão sustentar o que se desenvolve sobre as tábuas, presença difratada em jogos com a plateia, jogo de refazer a convenção, presença sempre diferente.

Absurdo – a partir de *A Lição* estudantes procuram um espetáculo – professores, aprendem. No auditório de conferências da faculdade a peça, um pretexto para um repto coletivo. Nos tempos que correm o poder de impor e a escolha da submissão, o malogro da comunicação e o triunfo da indiferença, o niilismo, o tecnicismo – qual, qual é a lição do dia? Porque não se tratava apenas da presença em cena, critério de maior ou menor eficácia, sempre foi a experiência de se dobrar sobre si mesmo, de convidar o outro a essa flexão, de lhe dar a ver ângulos obtusos, o côncavo do convexo, de procurar olhar de novo. Por isso a vontade de implicar os atores na escrita, não apenas na composição do seu jogo mas na escrita da cena, na escrita das falas, costurada, molde refeito, ajustado.

Sempre essa questão da participação, onde está afinal o espaço de ter o ator colaborador, capitalizar a sua participação crítica, ter a mais valia da sua resistência, do seu não saber, do seu inquirir próprio, a sua errância como valor inalienável. Aqui o reconhecimento devido, inspirador docente e criador teatral com quem trabalhei no mesmo período na Escola Superior de Teatro e Cinema, João Brites, a sua oficina de criação, chamar-lhe-ia oficina de presença?, sob o signo do jogo, foi um desafio à afirmação de discursos pessoais, a uma tomada de consciência do ator enquanto artista e cidadão. Sob estes auspícios, talvez coubesse o gesto de abrir um espaço naquela comunidade, alunos e professores, futuros e consagrados engenheiros técnicos especialistas aplicados, um espaço de perguntas de respostas difícil, de problematização sem formulário auxiliar, de atrito nas rotinas padronizadas e insuspeitas. Não se trata apenas da presença em cena mas também no processo e na comunidade; criação enquanto formação é também presença a si do que informa as debilidades de cada um, as suas forças: é uma presença no tempo sobre a qual cada um se dobra e reflete. A proposta que segue inscreve-se num interesse que já então se configurava.

5.2 | DESCONHECIMENTO

Já se sabe, os conhecimentos requerem, os artísticos em particular, atualização e reconstrução no campo próprio das experiências subjetivas, a aprendizagem artística pode apenas fazer-se pelo aprendiz, por isso as estratégias ativas, o espírito de projeto, a ofícina de criação. Na aprendizagem em oficina, o professor tem que estar o mais implicado possível para poder com a sua tocar a chama do

aluno, e, ao mesmo tempo, o mais ausente possível, para que a sua chama não consuma todo o carburante em sala. É possível enfrentar este paradoxo assumindo uma zona de desconhecimento, que existe em toda a aventura do pensamento, a articulação da qual constitui um problema de fundo que professor e alunos enfrentam conjuntamente e cada um a partir da sua posição. Pensar a formação em situação, ação de criação formativa, pesquisa artística pedagógica: trata-se, portanto, de uma oficina onde se faz junto, compresença problemática, enfrentamento de olhares, resolvido porque se abre um campo, terceiro termo, cuja delimitação compete aos que nele se lançam, de cada lado, professores e alunos.

A arte dos nossos tempos, afastada de qualquer principio regulador e determinação a priori, suspeitosa das técnicas e dos critérios, configura-se por excelência como lugar de não conhecimento. Contudo, talvez seja precisamente o modo como conseguimos ignorar que estabeleça os modos do nosso conhecimento, talvez seja a habilidade singular de cada um em articular zonas de desconhecimento que estabeleça as condições para o que podemos saber. Não se trata, em definitivo, de simplesmente não saber, de um defeito, de uma falta: é o problema de estabelecermos "uma relação justa com uma ignorância, [de] deixar que um desconhecimento guie e acompanhe os nossos gestos (...), que aquilo que nos é mais íntimo e melhor alimenta tenha a forma não da ciência e do dogma, mas da graça e do testemunho" (AGAMBEN, 2010: 132). Talvez assim, como desejava Roland Barthes iniciando o seu curso no Collége de France, cheguemos a uma terceira idade do ensino-aprendizagem:

"Há uma idade em que se ensina o que se sabe; mas vem em seguida uma outra em que se ensina o que não se sabe: isso se chama pesquisar. Vem talvez agora a idade de uma outra experiência, a de desaprender, de deixar trabalhar o remanejamento imprevisível que o esquecimento impõe à sedimentação dos saberes, das culturas, das crenças que atravessamos. Essa experiência tem, creio eu, um nome ilustre e fora de moda, que ousarei tomar aqui sem complexo, na própria encruzilhada da sua etimologia: Sapientia: nenhum poder, um pouco de saber, um pouco de sabedoria, e o máximo de sabor possível." (BARTHES 2007: 45)

PRESEN 3000 uma arena concebida pelo professor para investigação das suas indagações e como arena para os movimentos inquisitivos dos alunos: desenho curricular feito da própria degustação do mistério sempre renovado do fazer artístico que a cada vez se inventa na compartilha.

5.3 | O OFÍCIO DA LUZ

Há uma zona partilhada, cena, templo, campo de batalha, sanatório. Para lá, noh, Ópera de Pequim, kathakali, florescências do intrincado de raízes que religa meditação zen budista, artes marciais do wu shu chinês e medicinas tradicionais ayurvédica: ator-monje, ator-guerreiro, ator-curandeiro. Por aqui, a atuação e a formação de atores, em particular no século XX, desenvolveram-se sob influência dos ventos de Leste (ASLAN 2005: 130-131). Constantin Stanislavsky, Vsevolod Meyerhold, Michael Tcheckov, Bertolt Brecht, Antonin Artaud, Jerzy Grotowsky, Peter Brook, Eugenio Barba, Ariane Moushkin, Anatoli Vassiliev, Theodoros Therzopoulos, Anne Bogardt, Tadeuz Kantor, Yoshi Oida, Tadashi Suzuki, a série poderia ser prolongada, encontram-se na encru-

zilhada do teatro e as artes do corpo orientais. Mais perto, João Brites (1947 -), do teatro O Bando (Portugal), Renato Ferracini, do grupo Lume (Brasil) fazem os seus percursos a bússola com oriente magnético em mão. Há histórias das teorias da atuação nos ocidentes, há genealogias de diálogos e mal-entendidos entre aqui e lá, podemos investigá-las o corpomente caminhando pelas formas seminais. Um olhar interculturas, experiencial, integracionista que revê o academicismo do conhecimento, o ocidentalismo dos referenciais, a sobre especialização das disciplinas: as diretrizes modernistas em educação (FERNANDES 2000: 99-103).

Estou com Januzelli que defende que o ator trabalha com o corpo subtil, com Vassiliev para quem a material primeiro do teatro é a anima viva, com Zarrilli para quem a atuação em cena pode ser a atualização de possibilidades, "that psychophysiological process by means of which a (theatrical) world is made available at the moment of its appearance/experience for both the actors and audience" (ZARRILLI 2009: 44): jogo de presenças. Mesmo quando se trata de um enganar amigavelmente como diz Pessoa, de um levar a cena uma das próprias personas como refere Kelly, de um jogo de vida e de morte com as suas máscaras como entende Etchells. Psicofísico, psicossomático, psicomotor, é importante chegar a termos, por um termo no dualismo insustentável: o ator soube sempre viver o paradoxo . Phillip Zarrilli teoriza o jogo, o corpo a corpos do ator; ele sabe, a mente é um movimento, é salto emergente das sensações do vivo em seu estar no ambiente (ZARRILLI 2009: 46-48): paradoxo corpomente. Yuasa Yasuo, filósofo japonês contemporâneo, sugere que haja diversos corpos no corpo dos homens, múltiplos corpos-sensações: sensoriomotor

FIG 8 | O OFICIO DA LUZ

externo, kinestético, autonómico, quasi-corpo (ZARRILLI 2008: 217-218). Jogador, então, o ator em cena atualiza mundos no seu ir e vir entre corpos, segue o itinerário desenhado da partitura em camadas, deixa a mente aparecer, modula o corpomente. Talvez, como escreve Zarrilli, atuar seja encontrar formas incorporadas de *prana* (sânscrito), de *qi* (chinês) (ZARRILLI 2009: 19), um ofício da luz. Mas estaremos sempre a falar da qualidade da relação do ator com aquilo que faz, o modo como posiciona a consciência na ação: ação física sempre quis dizer psicofísica. Talvez possamos pensar estes como termos para a psique, lembrar Aristóteles mais próximo do ocidente, a anima, velho barbudo para quem "está certa a teoria daqueles que consideram ser impossível a alma existir para além do corpo" (ARISTOTELES 2001: 56-57). Tarefa complexa, adaptada, original, a atuação como um jogo corpomental no qual o próprio corpomente é aberto, torcido, intensificado.

5.3.1 | SOPRO

Haverá uma prática de massagem, yoga, taiji quan, xingyi quan; haverá elementos do treino desenvolvido por Tadashi Suzuki e por Theodoros Therzopoulos; haverá *rasaboxes* de Richard Schechner. Pois se há uma intenção de experimentar manobras como o relaxamento ativo, a respiração consciente, a articulação de imagens mentais, comuns à atuação teatral e ao desempenho marcial, meditativo e medicinal, estas práticas constituem um programa de trabalho sobre si-mesmo: a circulação da luz interior. Januzelli fala em ativar os três centros motor, afetivo e racional, Zarrilli procura a modulação da energia no dinamismo entre corpo, respiração e imaginação, Vassiliev rebate o jogo do ator no plano da ação trans-

versal: atuação complexa; gosto da ideia de praxis do sopro, poesia gasosa, o sabor do hálito. Há todo um trabalho de percepção a fazer, sempre há, bem como a procura de um estado de prontidão tantas vezes referido: disponibilidade, capacidade de resposta, uma certa animalidade humana. É importante enfatizar o não fechamento das técnicas propostas sobre si mesmas, sublinhando antes a partilha de princípios comuns e relacionáveis mas talvez haja aspectos preponderantes: corpo leve, voz sustentada, imaginação ativa: tudo religado na respiração. Apesar dos componentes técnicos dos diferentes treinamentos, eles partilham em comum um sentido de sensibilização que ultrapassa o domínio de determinadas manobras. E também o problema que estas disciplinas colocam de ter que o aluno resolver como vai assumir o fazer artístico um lugar no seu modo de vida: qual a relação que o aluno estabelece a cada dia com as práticas, confronto e conhecimento de si-mesmo, saber que a invenção de si-mesmo é possível.

5.3.2 | IMOBILIDADE NO MOVIMENTO

Enorme desafio no trabalho com práticas codificadas, a transposição para situações cénicas: haverá vivências, jogos, improvisações. Diz-se que o que importa não são as formas mas o movimento da luz, encontrar a imobilidade no movimento, o movimento na imobilidade. Januzelli trabalha com improvisações livres, Zarrilli com improvisações estruturadas por regras simples, Vassiliev com sequências de ações determinadas: gosto de todos. Haverá que levar a circulação interior da luz à cena, ao parceiro, a toda a sala, abrir o espaço de circulação para perceber os trânsitos exteriores, a qualidade do olhar do parceiro, a posição dos outros no terreno,

a respiração do público, sentir os estados atmosféricos, imóvel em movimento conjunto. A cena é um lugar especial, uma zona de turbulência cheia de imprevisibilidades, nunca se pode perder o gosto por falhar e falhar melhor; e pouco a pouco aprender a atacar e a defender, a aderir e a soltar, quando em linha reta, quando curva. Encontrar entre o céu e a terra todos os movimentos, todos os ritmos, dançar as trevas, deixar-se dançar, reinventar as línguas, esculpir a toda a hora blocos de imagens interiores feitas de sensações, atualizar as memórias, concretizar os desejos. Haverá então um trabalho de transposição dessa tensão entre interior e exterior, desse trabalho com a pulsação, dessa justeza na ação fora dos desenhos estabelecidos: os alunos deverão ter o espaço que lhes permita encontrar o seu vocabulário de atuação, fazer a tradução para si das propostas, ao mesmo tempo que se contrói um universo de referência partilhado. Trata-se de reinventar o si-cénico.

5.3.3 | ONDE A MÃO VAI

É na apresentação de exercícios cénicos que o trânsito entre as práticas codificadas e o trabalho do ator é mais incisivo: haverá várias cenas, cenas como materiais para a cena, a atuação exercitada pela atuação: cena de butoh, cena happening, cena rapsódia, cena trágica, a cena que os alunos fizerem. Importa que os alunos ponham a mão na massa, dêem o corpo ao manifesto, que agonizem no dissenso. Vassiliev pensa em termos de composição em movimento, Januzelli menciona os roteiros de atuação, Zarrilli fala em sequências de tarefas psicofísicas: gosto da ideia de partituras em fluxo. A cena é um terreno movediço, há objetos perigosos, zonas de sombra, entradas estreitas, locais de passagem, fossos, à luzes

ofuscantes, melodias encantatórias, há esse enorme espelho que nos devolve o olhar do lado de lá da plateia e que importa conhecer. Oferecer um contexto diversificado de problemas de atuação, interpelar os alunos a criar desempenhos adequados a múltiplos universos estéticos, fazer passar a experiência por distintos crivos, o desafio de originar respostas, originar atuações em público mesmo quando são os companheiros, os amigos que ocupam esse lugar. Onde a mão vai, o olhar vai; onde o olhar vai, a mente vai; onde a mente vai, a luz aparece; onde há luz, faz-se teatro. Fazer, então, várias vezes, fazer junto, estabelecer objetos de jogo, esgotar o fazer para que nada mais haja a fazer e se façam as coisas por si, se deixe acontecer, ser atuado.

5.4 | A CIRCULAÇÃO DA RODA

O que faz o ator, onde se move, aquilo que diz: heteróclita composição coletiva. Mais e mais ao longo do século XX, por aqui, um negócio compartilhado, a atuação, a cena, o texto. São politicas dos processos, economias reconfiguradas da mercadoria teatral, máquinas de resistência à industrialização cultural. Vsevolod Meyerhold, Erwin Piscator, agit-prop, Bertold Brecht, Judith Malina e Julian Beck, Joseph Chaikin, Augusto Boal, Ariane Moushkin, Eugenio Barba, Elisabeth LeCompte, Matthew Goulish, outros nomes, alguns os mesmos, ainda André Teodósio do Teatro Praga (Lisboa), Jorge Andrade da Mala Voadora (Lisboa), Joana Craveiro do Teatro do Vestido (Lisboa), António Araújo do Teatro da Vertigem (São Paulo), Henrique Diaz da Cia. dos Atores (Rio de Janeiro), uma série incompleta possível. Mais e mais grupos, alterando estruturas hierárquicas, especialmente depois dos anos

setenta, encontrando processos compartilhados de construir o objeto teatral, experimentando alternativas de funcionamento das companhias (ODDEY 1994: 8), absorvendo estratégias de múltiplos campos culturais, a sociologia, a antropologia, a performance art, a arte comunitária, entre outros (GOVAN 2007: 4). Há uma importante relação com as transformações das academias por onde o teatro foi entrando, com desenvolvimento dos treinamentos de ator e o aparecimento do performer, o ator mais e mais implicado no estudo e construção dos seus papéis (ODDEY 1994: 10): o ator assumindo a responsabilidade pelo seu fazer, na cena, no estúdio, na cidade. Hoje, talvez um pouco despolitizado, interessado mais na visualidade, fisicalidade e interdisciplinaridade (ODDEY 1994: 19); menos e menos radical, este teatro de presenças implicadas na compartilha dos processos de composição conquistou um lugar proeminente nos festivais, nos circuitos internacionais, nas academias (GOVAN 2007: 3-4): assume-se ainda como um desafio ético e artístico que reforça a dimensão cognitiva do fazer teatral.

Junto-me a Pessoa na importância que atribui ao cenoescritor, a Etchells no seu interesse por múltiplos pontos de vista sobre o mundo, a Alexander Kelly, a composição de cena é invenção, ele sabe: "Cada devised project é feito de maneira diferente, e essa é uma das características do devising: trata-se de uma forma reativa de trabalhar, que acolhe os contributos de toda a equipa criativa. E também acolhe a sorte: o acidente, o acaso, o inesperado ou o imprevisivel" (KELLY 2004: 69); mas também à dramaturgização de Januzelli, à colagem de textos contemporâneos de Zarrilli, à apropriação dos clássicos da literatura como faz Vassiliev. Na verdade, há aqui um grande espaço de desconhecimento que é importante

RECURSOS

PARTITURA

AÇÃO

VALORAÇÃO

FIG 9 | A CIRCULAÇÃO DA RODA

manusear: engendrar teatro pode ser "perguntar o que é que o teatro pode ser, como o podemos fazer, como podemos dirigi-lo." (KELLY 2007: 1) . Coletivo, compartilhado, colaborativo, engenhado, vários nomes para processos de criação teatral que agudizam o entrelaçamento de gestos, de vozes, de mundos que sempre foi o lugar do teatro. Nos processos governados pelo texto dramático é possível estabelecer uma sequência dramaturgo-encenador-ator-espectador, os processos de criação compartilhada desenvolvem-se de acordo com uma lógica complexa que escapa a esta linearidade. Lugar de estranhas presenças, a escritura cénica hoje é jogo de símbolos, na cena fala e age a linguagem teatral, é a cena o fiel da balança: é o corpo a corpo com a cena o trabalho de composição, diz Tim Etchells, mais "collecting, shifting and using bits of other people's stuff' rather than an expression of a coherent voice or 'self'" (ETCHELLS *apud* GOVAN 2007: 6): agenciamento coletivo de enunciação. Para o ator, a liberdade e a responsabilidade de não ser apenas um artesão do papel que lhe foi atribuído, de ser um criador empenhado desde o início na construção do espetáculo. O ator emancipa-se, constrói outros sentidos para as suas vivências e sonhos, contextos e desejos, investe-se fazedor reflexivo, assume como seus principios de "investigação prática, observação e discussão" (KELLY 2004: 70); aplica-se em "fazer, ver fazer, discutir – e, depois, muitas vezes, fazer de novo." (KELLY 2007: 1) Infâme, contrariando a lei da República platónica segundo a qual "não há homem duplo nem múltiplo e cada um faz somente um coisa" para que haja apenas "o lavrador lavrador, e não o juiz ao mesmo tempo que lavrador, o guerreiro guerreiro e não comerciante ao mesmo tempo que guerreiro" (PLATÃO: 397d-398b), o ator dos processos

compartilhados de criação sabe-se politécnico, dança com diversos dispositivos do fazer teatral, analisa, avalia e sintetiza como a(u)tor de cena.

5.4.1 | O QUE É UM RECURSO

Há múltiplos pontos de partida, não se sabe bem onde começa, quando acaba, por agora haverá corpos e espaços e textos sob assalto: blocos de afetos, gestos, palavras, tudo isto em movimento na cena, com os outros. Estamos na oficina, um local de trabalho, nada está seguro neste perímetro, há quem diga que é a luz o recurso, não sabemos, talvez possam ser outros os pontos de vista, ser o ponto de vista o ponto de vista. Pessoa utiliza textos não dramáticos, Kelly explora objetos e conceitos, Etchells pergunta-se sobre a cidade onde mora, as casas sempre com a televisão ligada: eu enleio-me com a dança, as artes visuais, a poesia. Os recursos temos que os encontrar, há que analisar bem, em documentos mais ou menos sigilosos, talvez em bairros periféricos ou no centro da cidade, numa esquina de nós mesmos, entre as sobras do que já se fez. O que acontece é que este recurso é tomado, um gesto, os cabelos, aquele lugar, a janela, o que acabaste de dizer, o desejo dele, apropriado pelos companheiros, pois um recurso não é de ninguém. Se há texto dramático entre os recursos há que ler, com cuidado ler delicadamente com as pernas, refazer a partitura, fazer estudos, protótipos. Talvez haja um acontecimento principal, pode ajudar, talvez seja o conceito do espetáculo, o trabalho do evento um recurso inicial, mas frequentemente estas coisas são descobertas durante o movimento da roda. O que é certo é que os companheiros que fazem a roda circular têm um compromis-

so, ninguém pode fazer a roda andar para os outros, cada um o seu vapor lançado na roda, transpirando. Até que haverá um momento em que encheremos de listas a oficina: já os recursos se transformaram em partituras, estas mesmas em novos recursos a experimentar, recursos de recursos, serão ainda recursos as listas de partituras desenvolvidas, experimentadas e valorizadas, o que importa talvez, é que recurso é algo que se volta a usar.

5.4.2 | DESENVOLVIMENTOS

E nessa curva, nesse giro está toda a diferença, está a decisão, a escolha, o desenho, a partitura que indica os pontos por onde passa a ação, é o caminho, as instruções: haverá partituras de atuação compondo as partituras da cena. Se passamos do desejo à ação há reflexo e não artesanato, também é importante mas não é bem um fazer, é mais um ser feito, tem o seu tempo depois da partitura elaborada em conjunto para levar adiante a ação compartilhada no tempo, o que não quer dizer que todos tenham o mesmo ponto de vista: aqui se imbrica a cena e o texto para Pessoa, com Kelly se passa do jogo ao material cénico, nos colocamos como Etchells em problemas. Para mim, o que importa é fazer um plano, negociar as rendições, atacar juntos, um processo de produzir processos, ciclos de produção encadeados: o jogo tornado improvisação, a improvisação tornada sequência de ação, as ações cenas. Mesmo quando se trata de um texto dramático ou do que dele restar, abrir a cena e ver as suas inflexões, as dinâmicas, a pontuação, encontrar as inflexões. Talvez as partituras se fechem pouco a pouco dentro de cada ciclo da roda, primeiro em módulos mais ou menos independentes, depois as partes reunidas num protótipo, para testes: talvez

sempre permaneçam aberturas para o vapor escapar e a pressão poder atingir o máximo. Mas desenvolver com toda a generosidade, batalhão de polícias bons, bailarinos das estrelas, há de querer dizer tirar do envolvimento, criar regras para as poder quebrar, ver até onde as coisas podem ir, lá onde o jogo fica perigoso é que a cena gosta de estar.

5.4.3 | TRILHOS

Far-se-á então a análise, construtiva, rigorosa. Separar outra vez: o que se gostou, o que foi interessante, o que é útil: algo como a tripla operação. Interpelar o material, que espécie de partitura é esta, que lugar é este, que corpos são estes, querer saber ao que veio este material e ouvir com atenção: a composição emerge, evolui, revela-se. Kelly faz perguntas inquietantes, Etchells interroga duramente, Pessoa transpõe para imagens iluminadoras: eu procuro ver o que fica de pé. Haverá muitas tarefas de escrita, reescritas, talvez se achem perspectivas e linhas e se comece dilatar todo um plano conosco dentro, mesmo com contrastes e atritos, justaposições, adensamentos em torno dos núcleos. E haverá o que não deixa descendência, sobras, desperdício, é preciso não ter medo dos resíduos, reduzir, reutilizar, fazer uma recolha seletiva: a oficina enche-se agora de listas das listas, inventários de esquemas e de mapas, planos de partituras, os cadernos de esboços passados a pente fino, tudo levado à temperatura de fusão. Haverá então uma espécie de longa tabela periódica mas não sabemos se é de uma questão de peso atómico que se trata, se de velocidades de arranjo molecular: haverá uma linha de tempo mesmo quando a duração for indeterminada, quando for uma duração esburacada,

cheia de pequenas agitações quase imperceptíveis. Separar para juntar melhor: trata-se de encontrar as linhas mais e mais precisas, as clareiras e os nós, de achar as correntes de ar, o escoamento porque os gases se movimentam em camadas, formam caudais de nuvens, há tendências no turbilhonamento: são blocos de imagens, séries de procedimentos acopladas, colagem de momentos em retalhos: haverá tesoura e cola, fita adesiva bastante, pedaços de papel, estranhos nomes cifrados, códigos secretos, talvez mesmo um campo sombreado cuja presença apenas pressentimos junto com os gestos, com as palavras, com os afetos, as ideias. Talvez o butoh-fu com suas imagens poderosas, talvez a lista de instruções para o happening, se calhar os cantos da rapsódia, por que não, desenvolvimento-climax-resolução ou apenas um destes. É importante ouvir o material para poder tomar uma posição, negociar outra vez, decidir, não sei se será bem a perspectiva ou várias destas, esculpir um tempo, instalar uma pulsação, montar a máquina de reverberar.

5.4.4 | LEVAR A CABO

Tudo se repete, mais e mais fino: detalhe, ajustamento, destilação, amadurecimento, adensamento e diafanização: os testes prosseguem, casos há que não terminam mesmo depois da apresentação pública. O tempo dos ensaios é aquele dos acabamentos, das decisões últimas, o tempo também no qual a montagem fala mais alto e faz ouvir a sua voz: algo acontece, é o que sempre desejamos. É importante este tempo de deixar o trabalho assumir o controle, a poeira assentar e o movimento instalar-se, os atores sabem bem que a descoberta vêm quando estão cansados, quando já não

podem mais, alguém lhes diz uma palavra reveladora, tropeçam num gesto essencial, as camadas acumulam-se e com isto algo se transforma por compressão e temperatura, petróleo, diamante. Nesta hora é necessário deixar acontecer ativamente, não abandonar as coisas acreditando no milagre mas uma inatenção seletiva, dormir sempre com um olho aberto e a pistola debaixo da almofada. Também quando se juntam todos os ingredientes, os diversos elementos conjuram entre si para instalar um novo dinamismo, aquilo que é mais que a soma das partes, os acoplamentos fazem-se e refazem-se a velocidades inesperadas, a oficina enche-se de eletricidade, acasos preciosos. É importante dormir bem, dar-se à morte, aceitar e confiar que o trabalho está, por agora, feito, que o trabalho por fazer nos espera logo mais, que esse continuar insatisfeito é parte do que nos leva a querer sujar as mãos, encher os pulmões, fazer circular a roda, agora estamos mais e mais no domínio do ofício da luz. Por vezes chamam-se companheiros para assistir, amigos que não estão ligados ao processo, talvez alguns desconhecidos apanhados na rua distraídos e disponíveis, para ouvir uma voz mais inocente, uma testemunha despreparada, ver pelos olhos de alguém de fora. O estilo é um bocado como o vinho, toma o seu tempo a amadurecer, em local protegido e à temperatura ideal.

5.5 | A TRIPLA OPERAÇÃO

Quem diz o que fazer no teatro? E onde? É preciso fazer teatro? O que pode a arte do teatro entre as congéneres formas de pensamento no enfrentamento do caos natural, no seio da dezrazão social, talvez esta questão não possa encontrar resposta na escola,

talvez esta questão seja particularmente necessária na escola. A suspeição não é recente, atravessou o século XX, não vale a pena repetir os nomes, face ao ensino nos conservatórios e academias que preparava os atores para a representação dos papéis de repertório e para o trabalho em companhias institucionalizadas, ela aparece associada, não sem paradoxo, à noção de treinamento (FERAL 2004: 168-171). São companhias e teatros-escola com programas estéticos próprios fora das práticas estabelecidas que se perguntam sobre o problema ético do fazer, afirmando a noção de treinamento como estratégia promissora de um desenvolvimento integral dos atores: não apenas profissionalização mas, além da aquisição de conhecimentos práticos e teóricos, a fabricação de uma ética pessoal. A noção de treinamento aparece tanto no domínio das artes e ofícios, quanto no domínio militar, desportivo e religioso, de algum modo imbuído do sentido etimológico de "algo que se carrega" porquanto está associado à realização ao domínio de exercícios e procedimentos, eis onde surge o perigo da instrução. Porque enquanto desenvolvimento contínuo, articulado tanto à formação, quanto à preparação dos espetáculos, como à reciclagem ao longo da vida, o treinamento pode menos ser instrução que prática, ele carece sempre de uma resposta individual, não está nunca apartado de um projeto estético.

Atentemos bem: presença diacrónica na cena, no processo e no projeto, implica, em particular no contexto da escola, uma presença a si mesmo no processo de aprender o fazer artístico: reflexão sobre o seu fazer, a dobra sobre si mesmo que o aluno empreende que se entende por aprendizagem emancipadora, capaz de manter viva a vontade e iluminado o caminho que se estende sempre para

VER

COMPARAR

APLICAR

FIG 10 | A TRIPLA OPERAÇÃO

novos territórios. Kelly e Vassiliev querem atores conscientes, Pessoa fala sempre em cidadania e intervenção cultural, Januzelli convida os alunos a refletir sobre as experiências, Kelly e Zarrilli insistem e promovem essa dobra sobre si mesmo que implica olhar-se, escrutinar-se e estabelecer valores. Nesta medida, o aluno se faz construtor do conhecimentos que, por obra sua, serão seus, revelação de si a si mesmo: emancipação: desconhecendo a divisão entre os que sabem e os que não sabem, implicando o aluno no conhecimento do lugar que ocupa na ordem social, sem a dicotomia que separa aqueles que tomam as decisões daqueles que apenas realizam trabalhos, sem separação entre teóricos sabedores e fazedores habilidosos. "Como se tem acesso a esse conhecimento de si? «Um camponês, um artista (pai de família) se emancipará intelectualmente se refletir sobre o que é e o que faz na ordem social.»" (RANCIERE 2010: 57) A emancipação pode ser então pensada como esse processo de valorizar, hierarquizar e internalizar com consciência valores que iluminem cada um sobre o que faz, como faz, em que medida isso que faz toma parte no âmbito das atividades humanas.

5.5.1 | VONTADE ATENTA

Por isso, antes de tudo, a vontade de aprender a vontade, de ensinar a vontade, desejo a tudo religar, ação pedagógica, aventura da inteligência, descobertas da criação: haverá então espaço para a autodeterminação dos alunos, haverá os seus objetivos, as atividades escolhidas por eles, os alunos farão avaliação. Não uma experiência burocratizada e imposta, opção e necessidade: oficina sempre rebatida no plano dos desejos passados, presentes e futu-

ros. Condição primeira a alimentação da fornalha da vontade nas situações educativas, da potência da vontade de encontrar, de se formar, de fazer. Canalizar as vontades do aluno para a aventura do espírito a empreender junto e depois, a cada dia, sempre essa pergunta a ser realizada: o que é que vais trabalhar hoje, em última instância, toda a aprendizagem é da responsabilidade do aluno. De tudo o que o aluno disser ou fizer, por seu turno, o professor deverá ser capaz de verificar a materialidade no objeto teatral da composição realizada, digamos, na partitura e na atuação desta, no desafio da escrita cénica, no projeto que configura, no como fala do seu trabalho. "Há uma vontade que rege e uma inteligência que obedece. Chamemos de atenção o ato que faz agir essa inteligência sob a coerção absoluta de uma vontade" (RANCIERE 2010: 46). Principal atividade do docente, portanto, verificar a atenção investida pelo aluno no direcionamento da vontade própria, pois que o desafio é, antes de tudo, o de revelar uma inteligência a si mesma.

5.5.2 | TRIPLA OPERAÇÃO

Depois, a tripla operação para que o fazer e o fazer enquanto aprendizagem não seja cego, surdo e mudo: que o aluno diga o que viu ou fez, o que pensa do que viu ou fez, e o que pode fazer com o que viu ou fez. Haverá procedimentos e práticas, haverá comportamentos e atitudes, todos importantes e necessários para o fazer artístico, o fazer do teatro sempre feito com mais que duas mãos; lembrar, mas, lembrar que em todos estes estão mais ou menos implícitos pensamentos, ideias, conceitos, lembrar que sem o conhecimento destes se é mais vítima que agente do fazer. Fechando o mundo do

que fez, determinando o objeto, atuação, partitura, discurso, cingindo-se a ele mas sem nunca deixar de a ele se referir, professor e aluno eximem-se do embrutecimento imposto por aquele que sabe o que o outro não sabe: é que a tripla operação sobre as atividades desenvolvidas estabelece a particularidade da criação em situação aprendizagem. A proposta de Rancière para um ensino universal que nos ajuda a imaginar uma zona de trabalho útil na formação artística: "O aluno deve ver tudo por ele mesmo, comparar incessantemente e sempre responder à tríplice questão: o que vês? o que pensas disso? o que fazes com isso? E, assim, até ao infinito" (RANCIERE 2010: 44). Visando uma aprendizagem profunda e complicadora que, além de promover o desenvolvimento de uma linguagem capaz de designar as experiências vividas e de identificar referências capazes de situar estas experiências, o aluno seja capaz de estabelecer os seus problemas, as suas articulações, de formular hipóteses operativas por si mesmo. Por isso haverá observação das atuações, comparação com o que se conhece, identificação de oportunidades em discussões de grupo; haverá registos pessoais, associações livres, reflexões em diários de trabalho.

5.5.3 | DESARRAZOAR RAZOAVELMENTE

O homem razoável conhece a razão da desrazão cidadã, ele a reconhece, ao mesmo tempo, como insuperável: haverá, então, na escola, testemunhos e provas. Afirmamos que há igualdade entre os homens, que se vêem somente como seres razoáveis; e que o cidadão é o habitante da ficção política, ser decaído no país da desigualdade. O homem razoável sabe que não existe ciência política, que não há verdade na política, que a verdade não fala ao homem

senão na solidão da sua consciência; ela se retira quando explode o conflito entre duas consciências. O povo se aliena em seus chefes como o chefe se aliena em seu povo, o aluno se aliena em seu professor como o professor no aluno. Resta ao homem razoável submeter-se à loucura cidadã, esforçando-se por não perder a razão. (RANCIERE 2010: 129) "Ele se submeterá, na qualidade de cidadão, ao que a desrazão dos governantes exige, evitando apenas adotar as razões que ela proclama. Mas ele não abdica da sua razão, ele apenas a reconduz ao seu princípio primeiro. A vontade razoável, como vimos, é antes de qualquer coisa a arte de se vencer a si próprio. A razão se conservará fiel, controlando seu próprio sacrifício. O homem razoável é virtuoso. Ele aliena parcialmente sua razão ao comando da desrazão, para manter esse foco de racionalidade que é a capacidade de se vencer a si próprio." (RANCIERE 2010: 131) A razão é esse controle sobre si próprio que permite ao ser que fala realizar em qualquer domínio uma obra de artista (RANCIERE 2010: 134). Por isso, o aluno da escola superior deverá dominar a linguagem superior, saberá escrever como na escola se escrever, falar como na escola se falar, pois assim ele tomará parte da escola para si. Nem sempre o pior está assegurado, já que na ordem social é sempre possível aos indivíduos ser razoáveis: podemos reconhecer o milagre dos momentos de reconhecimento recíproco de vontades razoáveis (RANCIERE 2010: 137). "Uma sociedade, um povo, um Estado, serão sempre desrazoáveis. Mas pode-se multiplicar o número de homens que farão uso, na condição de individuos, da razão e dominarão, na condição de cidadãos, a arte de desarazoar o mais razoavelmente possível." (RANCIERE 2010: 140) O artista aluno poderá enfrentar os compromissos necessários com

os colegas, os professores e o programa da instituição sem perder de vista o seu horizonte pessoal escrevendo o seu projeto, a sua crítica, a sua teoria, preservando um espaço inalienável na sua razão. De onde a importância dos trabalhos escritos, das provas orais, da autoavaliação.

PRESEN 3000

OBJETIVOS A Oficina Comum: PRESEN 3000 tem como finalidade oferecer aos alunos situações de aprendizagem que contribuam para desenvolver e adquirir competências ao nivel da atuação em cena, da composição de partituras de atuação e da articulação de discursos críticos sobre a sua atividade artística. Assim, no final da disciplina espera-se que o aluno mostre:

1) capacidade de atuar em cena, realizando respostas psicofísicas complexas, adaptadas e originais;

2) capacidade de compor em colaboração uma partitura de atuação, analisando e avaliando propostas com vista a uma sintese operativa;

3) capacidade de refletir sobre os processo artísticos de que participa, valorizando, priorizando e integrando comportamentos éticos e valores pessoais.

PROGRAMA

1) Práticas psicofísicas codificadas (massagem, yoga, taiji quan e xingyi quan; treino vocal suzuki e therzopoulos; rasaboxes);

2) Improvisação teatral (livre, estruturada, exploratória);

3) Investigação em atuação (documental, campo, existencial);

4) Observação, análise e discussão da atuação;

5) Composição de partituras (butoh-fu, happening, rapsódia, cena trágica);

6) Atuação em cena (exercícios, trabalho final);

EMENTA

7) Reflexão escrita criativa.

RESULTADOS ESPERADOS

1) Mostrar conhecimentos incorporados de atuação (percepção; prontidão; adaptação; originalidade; ação física, verbal e psíquica);

2) Utilizar procedimentos de composição da atuação;

3) Iniciar, sustentar e completar trabalho criativo, individualmente, em grupo e sob orientação do professor;

4) Revelar consciência do processo criativo pessoal;

5) Fundamentar as opções com base em teorias de atuação selecionadas;

6) Articular e comunicar ideias, oralmente e por escrito.

MÉTODO DE AVALIAÇÃO Na oitava semana, o docente realizará um momento de avaliação intercalar, para ouvir o aluno e dar retorno sobre a sua percepção das aprendizagens daquele, incluindo a apreciação do Relatório de Pesquisa. A avaliação intercalar e final será escrita e realizada sob forma qualitativa. No final da oficina, também de forma quantitativa utilizando a seguinte equação:

(processo x 0,3) + (cenas x 0,3) + (escritos x 0,3) + (viva voce x 0,1) = 1

Processo O docente verificará a implicação do aluno nas práticas codificadas, nas improvisações, nas atividades de investigação, na análise e discussão, na composição, na relação pessoal, com os companheiros e o docente durante as atividades propostas.

Cenas Na primeira semana, o aluno realizará a apresentação de um pequeno solo, a qual será registada em vídeo; este pequeno solo voltará a ser apresentado na última semana da oficina, sendo esta apresentação e o registo a base para uma avaliação pelos colegas. Durante as oito primeiras semanas será solicitado ao aluno a apresentação de três pequenas cenas, individualmente ou em grupo (butoh, happening e relatório de pesquisa). Na penúltima semana da oficina será apresentado um trabalho cénico final, que deverá incluir materiais relativos à literatura e/ou cultura antiga; esta apresentação será registada em vídeo e servirá de base à auto-avaliação do aluno.

Escritos O aluno elaborará um breve Relatório de Pesquisa escrito (1000 palavras), em estilo livre, que acompanhará o trabalho cénico com o mesmo nome. Na última semana da oficina, o aluno entregará uma Reflexão Final escrita (2000 palavras), no qual deverá considerar criticamente o processo desenvolvido na oficina.

Viva Voce O aluno, em pequeno grupo, participará de uma discussão reflexiva com o docente com vista à apreciação da natureza e qualidade da experiência de aprendizagem.

No final da oficina serão entregues aos alunos questionários de avaliação do programa e do docente.

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO

Processo Frequência, pontualidade, disponibilidade, concentração, compromisso, realização das tarefas solicitadas, implicação nas

atividades propostas tal com demonstrada nas respostas físicas e verbais, qualidade da análise da atuação tal como demonstrada nas discussões em grupo, capacidade de trabalho individual, em grupo e com o docente.

Trabalhos Cénicos Propriocepção, controlo motor, coordenação na ação, sustentação vocal, clareza na enunciação, dinamismo interior, direção da atenção, adaptação às situações e aos comparsas, justeza na ação, movimentação no espaço, capacidade de entrar e sair de estados de fluxo, integração de acidentes, capacidade de experimentar hipóteses de composição, capacidade de tomar decisões de composição, qualidades da composição final em termos de consistência, comunicação e eficácia cénica.

Trabalhos Escritos Profundidade da observação e análise do processo pessoal e coletivo de trabalho, demonstrado na referência a situações significativas; clareza e articulação nos argumentos defendidos, demonstrado na relação estabelecida com referências pertinentes; grau de compreensão das propostas, demonstrado na capacidade de avaliar e criticar os processos; rigor técnico da escrita, em termos de uso da gramática, pontuação, referências.

Viva Voce Capacidade para refletir sobre a experiência e as aprendizagens pessoais, capacidade para identificar elementos chave do processo de trabalho, capacidade para responder a questões específicas sobre o processo de trabalho.

MÉTODO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Contrato de ensino-aprendizagem O aluno será convidado a estabelecer objetivos pessoais de aprendizagem, a definir algumas atividades individuais de trabalho escolhidas entre os exercícios em anexo, a desenvolver um projeto de criação em pequeno grupo.

Demonstração As práticas psicofísicas codificadas serão transmitidas por um processo de demonstração pelo docente, seguido de experimentação e retorno.

Ação A oficina estrutura-se em quatro módulos, constituindo os três primeiros um período de investigação e desenvolvimento de materiais cénicos que estarão na base do quarto módulo. O primeiro módulo centra-se numa investigação do corpo, fazendo referência ao teatro-dança butoh e às teorias de Antonin Artaud. O segundo módulo centra-se numa investigação do espaço, fazendo referência ao happening norte-americano e às teorias de Bertold Brecht. O terceiro módulo centra-se numa exploração do texto antigo, fazendo referência à rapsódia e à retórica de Aristóteles. Procurar-se à articular os módulos iniciais com elementos da tragédia *Filoctetes*, de Ésquilo, cuja cena final será trabalhada como parte do quarto módulo; nesta última unidade, os alunos prepararão um trabalho cénico a ser apresentado publicamente num local a determinar. Os alunos trabalharão em pequenos grupos (módulos 1 e 4) e individualmente (módulos 2 e 3).

EMENTA

BIBLIOGRAFIA

Zarrilli, Phillip, *Psychophysical Acting*

Govan, Emma et al, *Making Performance*

Ranciere, Jacques, *O Mestre Ignorante*

Artaud, Antonin, *O Teatro e o seu Duplo*: «Teatro da Crueldade – 1 manifesto», «O Teatro do Serafim», «Para acabar com o juízo de Deus» (áudio);

Hijikata, Tatsumi, «From being jealous of a dog's vein», «Plucking the darkness out of the flesh»

Grotowski, Jerzy, *Para um Teatro Pobre*: «Para um Teatro Pobre», «A Técnica do Ator»; «Performer»; O Principe Constante (DVD)

Brecht, Bertold, *O Pequeno Organon do Teatro*: «Short Description of a New Technique in Acting Which Produces an Alienation Effect», Kurt Weil, *Rise and Fall of the City of Mahagonny* (CD)

Kaprow, Allan; Kostelanetz, R., «Interview» in: Theatre of Mixed Means

Kaprow, Allan, *How to Make a Happening* (LP)

Etchells, Tim, *Play on*: «Collaboration and Process», «Play for Ever»;

Vassiliev, Anatoli, *Sept ou Huit Leçons de Théâtre*: 1 e 2 lições;

Entertainment, Forced, *Bloody Mess* (DVD)

Vassiliev, Anatoli, *Eliada – Canto XXIII* (DVD)

5.6 | EXERCÍCIOS INDIVIDUAIS

Como parte do contrato de ensino aprendizagem, o aluno deverá escolher um exercício de cada um dos grupos seguintes para realizar no período de cada um dos módulos, ou, em alternativa, negociar com o docente uma outra proposta. Estes exercícios têm como objetivo possibilitar a responsabilização do aluno pelo próprio processo, bem como promover experiências estimulantes para o projeto criativo individual.

5.6.1 | EXERCÍCIOS DÉLFICOS

"Os exercícios délficos são exercícios individuais de solidão. Nenhum esoterismo, nenhuma magia. Os exercícios délficos são gestos que um ator qualquer pode levar a cabo para sustentar, com dignidade, o poder alienante do palco. Mas não é um método, porque não é possível calcular uma experiência que é incompatível com a certeza. Não é (mais) possivel individualizar um modo de trabalhar sempre válido. Direi, assim, que a não-validade está sempre ligada a esta gnose epidérmica, a este tipo de cérebro estendido debaixo da pele que apenas conhece as coisas porque, como o gato, as aflora. Penso que, pessoalmente, conseguirei trabalhar apenas com atores já maravilhosos ou com qualquer um disposto as estes exercícios. Pelo menos, no espírito; porque para ele, como para mim, o teatro interessa apenas a um terceiro nível, digamos como Técnica do Sono." (Romeu Castelluci, Epopea della polvere*)*

E agora? Depois dos aplausos. Que farás? | O 800 é o teu tempo. | Enfia a cabeça porca no saco de plástico e morre. Ou, pelo menos, transpira. | Procura um muro, em solidão. Apoia a palma das tuas mãos à altura da tua cabeça. Depois apoia a testa na parede. Permanece assim. Até que te venha uma ideia ou a tua fronte arrefeça. | Voa no paraíso cristão. | Fecha os teus braços. | Um passeio

seco por aquilo que, afinal de contas, me parece a coisa mais cheia para ti, para mim: o amor. | Fecha as tuas pernas. | Compra um magnífico ramo de flores. | Compra um pombo morto no mercado, daqueles com penas. Em tua casa despe-te.Corta as asas ao pombo e prende-as às tuas têmporas. Vai para o banheiro. A luz deve ser escura. Permanece assim, debruçado sobre a banheira, cheia de água usada. Tenta olhar de viés para o espelho preso à parede. | De manhã, coloca uma pequena pedra no sapato. | Passa um dia tranquilo. De noite, antes de dormir, coloca as roupas no frigorífico. | Com aquilo que encontrares, torna-te completamente cinzento. | Chupa um osso velhíssimo. | No teu quarto, desloca tudo o que aí está (alguém pode imaginar assim o além). | Mete-te em forma de bola e esquece alguém com a força do pensamento. | Dorme até ao limite do suportável. | Não, não à biografia. | Balança os ombros. | Ator, se tens um filho, fá-lo chorar. Se não tens, faz chorar a tua mãe. | Faz-te bombardear de luz. | Brinca com uma bola de plástico velha. Assim não. Coloca quatro nozes na boca. | Despreza a linguagem. | Com a ponta do dedo, remexe no teu excremento e desenha um pequeno "mais" na testa; em seguida, vai até o espelho. | O erotismo é aborrecido. A genitalidade não; observa a sua operação desarmante. Nos cães, nas alcachofras, nas mijadelas campestres, nas crianças. | Ator, suja a cena. Como o cavalo a cocheira. Como o porco a pocilga. Como a criança a cama. | Rouba, se puderes, todas as flores de um pequeno cemitério rural. | Dorme com os sapatos. Apanha um comboio ao acaso. Dorme. | Se és um homem, enche os bolsos de cabelos de mulheres anónimas. Se és uma mulher, faz passar o sutiã por debaixo do braço. | Enche as gavetas da cómoda de ureia. | Brinca uma tarde com

uma criança maravilhosa. Deixa-te cair de costas sobre os arbustos fofos. Mais e mais vezes. | Nascondere, smussare e diminuire ogni aspetto eclatante di sè. Confonder-si. E stare zitti. E subire. È questo il brivido. El brivido della morte? | Acha um cachorro morto na estrada, leva-o para casa e faz-te amigo dele. | Roda uma colher ferrugenta na boca. | Torna-te amigo de um velho deficiente. Lava-lhe as costas com uma esponja tépida. | Fecha a cabeça dentro de um guarda-chuva. | Repito: total desconfiança na arte e nos artistas. | Queima uma boa poltrona.

5.6.2 | EXERCÍCIOS DE ESCRITA

"Este texto fala sobre ação física e construção de cenários como formas de escrita, fala sobre escrever palavras para serem vistas e lidas no palco em vez de ditas, fala sobre listas, sobre improvisação, sobre ler, sobre sussurrar e sobre colagem como forma - em cada caso implicando um diálogo crítico com noções mais tradicionais de escrita para teatro ou performance." (Tim Etchells, «On Performance Writing»*)*

Um texto para ser sussurrado à cabeceira de uma criança a dormir. | Um texto para ser gritado por um ator sozinho num estacionamento ao alvorecer. | Um texto para ser deixado no atendedor de chamadas de desconhecidos. | Um texto para ser dito enquanto se transa secretamente com a parceira de um bom amigo. | Um texto para megafone. | Um texto que pudesse ser usado como uma arma. | Um texto com frases de canções meio-lembradas. | Uma carta de amor escrita em binário. | Um texto composto de fragmentos. | Um texto para pessoas encontrarem dias depois nas carteiras quando tiveres sido esquecido. | Um texto para passar pelas portas

das pessoas - talvez uma carta. | Um texto para alguém encontrar na rua no meio das folhas secas e dos sacos de plástico velhos. | Um texto escrito em condensação. | Um texto escrito, aprendido e executado para passar um teste de polígrafo. | Uma série de textos escritos sobre uma amante. Em caneta, em baton, em tinta permanente, em sangue, e semen. | Um texto invisivel. | O mesmo texto escrito todos os dias do ano, em lugares diferentes, em diferentes locais. | O texto escrito no chão de uma velha fábrica. | Um texto escrito às três da manhã no meio de uma guerra. | Um texto escrito na área de alimentação de um grande centro comercial europeu. | Um texto que coloque questões de propriedade. | Um texto partido. | Um texto desacreditado. | Uma série de textos numa linguagem que não funciona.

5.6.3 | EXPERIÊNCIAS PARA O QUOTIDIANO

"Cada tarefa deverá ser realizada corretamente. É possível compará-las, modificá-las, e inventar outras. Mas devemos aplicar-nos, se quisermos sentir a desestabilização da realidade proposta pelas tarefas. Foi sempre essa a aspiração desde os primórdios da filosofia: uma discrepância sistemática, um passo ao lado, uma mudança de ponto de vista – por muito discreta que seja inicialmente – podem inaugurar uma paisagem inteiramente nova. Se o entretenimento provar ser útil, é por oferecer pontos de partida tão distintos. Deliberadamente estranhos. Talvez até dementes. Pondo em causa as nossas certezas, a nossa identidade, a estabilidade do mundo exterior, e até o significado das palavras. Resultados e conclusões serão diferentes para cada pessoa." (atribuído a Roger-Paul Droit, 101 expériences de philosophie quotidienne*)*

Chamar pelo próprio nome *20'* | Esvaziar de sentido uma palavra *2' – 3'* | Procurar em vão pelo "EU" (*ilimitado*) | Fazer o mundo

durar vinte minutos *21'* | Ver as estrelas em baixo *30' – 60'* | Ver uma paisagem como uma tela esticada *20' – 30'* | Lembrar onde se esteve de manhã (*ilimitado*) | Beber enquanto se urina *1' – 2'* | Sonhar com todos os lugares do mundo *10' – 15'* | Visualizar uma pilha de órgãos humanos *30' – 40'* | Imaginar que se está no alto **15' – 30'** | Lembrar um aroma ou um sabor (*alguns segundos*) | Contar até mil *10' – 15'* | Tentar medir a existência (*ilimitado*) | Correr num cemitério *60'* | Fazer de idiota *30 – 40 anos* | Observar uma mulher à janela (*uns segundos*) | Inventar vidas para si próprio (*uns minutos*) | Fazer de animal *10'* | Olhar as pessoas através de um carro em movimento *20'* | Resistir ao cansaço (*várias horas*) | Tentar não pensar *10'* | Contemplar um pássaro morto a um palmo de distância (*uns minutos*) | Enfiar as mãos em mel *20'-30'* | Experimentar roupas *20' – 30'* | Caligrafar *1h* | Estar consciente de estar a falar (*uns minutos*) | Olhar o público no cinema *90'* | Encontrar-se com velhos amigos *3h – 4h* | Tornar-se música *20' – 4h* | Folhear livros numa livraria *2h – 3h* | Passear numa floresta imaginária *2h - 3h* | Procurar o carinho infinitesimal (*ilimitado*) | Dizer a um estranho que é lindo *1'* | Rir de uma ideia (*ilimitado*) | Controlar uma emoção (*ilimitado*) | Vaguear à noite *4h – 6h* | Praticar faz-de-conta em todo o lado (*ilimitado*).

5.7 | GLOSSÁRIO INCOMPLETO

Constatando certa carência de um vocabulário próprio ao trabalho artístico do ator, reuni este pequeno glossário de termos utilizados por Anatoli Vassiliev e Tim Etchells. Necessariamente incompleto, este glossário visa antes de tudo contribuir para a consubstanciação dos discursos sobre o fazer que têm como ponto de referência

a experiência da criação mais que o olhar crítico exterior.

PHYSICAL WORK Mais que um comportamento físico ilusionista que procura reforçar a ficção dramática, Etchells valoriza a exploração de um amplo espectro de fisicalidades que vai da grande intensidade de tarefas físicas, por vezes difíceis, exaustivas e envolvendo risco, ao banal e à simples presença corporal. Correlativamente, pode observar-se um interesse por estilos muito diversos que se estendem do vaudeville ao expressionismo, passando pelo melodrama, o cómico e a dança. Além disso, à uma consciente exploração da execução de tarefas concretas em cena, em particular aquelas que envolvem uma exposição da materialidade da situação teatral como o uso de figurinos e objetos, a construção do espaço cénico ou manipulação do som. Nesta medida, os acontecimentos teatrais são produzidos pelo ator no seu jogo de construção e desconstrução tanto da ficção quanto da realidade teatral que cada produção levanta como, por exemplo, quando um ator se compromete com uma tarefa durante toda a apresentação, interrompendo-a apenas momentaneamente.

RADIO PORRIDGE Além do interesse pelas tarefas físicas, há no teatro de Etchells uma importante presença da palavra e do texto. Contudo, não o seu teatro não explora a construção de uma narrativa mas antes a colagem e a justaposição de diversos fragmentos de narrativas (ETCHELLS 1999: 55). Vemos, então, uma exploração ritmica da linguagem verbal, sendo as composições marcadas por repetições de elementos e mesmo de figuras estruturais. A enunciação é muitas vezes feita num registo coloquial, prevalecendo a comunicação direta com os espetadores sobre o eixo intracénico.

A quotidianidade do uso da fala é acompanhado por um interesse pelas falhas no uso da voz, pelo gramelot e pela descontinuidade entre o corpo e a voz (ETCHELLS 1999: 108). Os atores apresentam geralmente uma atitude algo distanciada face ao texto, próxima da citação, efeito muitas vezes amplificado pelo uso de microfones que tendem a desnaturalizar a situação presencial do teatro e a contribuir para a composição de uma justaposição de vozes sem uma aparente origem subjetiva única. Estas estratégias tendem a reforçar a dimensão de acontecimento do próprio ato enunciativo, sublinhando o caráter performativo dos atos de fala, menos que a sua dimensão informativa no quadro da construção de um mundo ficcional.

EMOTIONAL SCORE Em linha com uma atuação que se afasta da construção de personagens realistas, o plano emocional e psicológico é trabalhado com ironia e sob uma perspectiva da ambiguidade face à identificação da parte do ator. Esta ambiguidade, contudo, apenas é possível porque há tanto uma exploração das emoções reais dos atores quanto uma implicação destes no ato de fingimento (ETCHELLS 1999: 53). Com efeito, para Etchells é esta capacidade de jogo, em particular quando se está às portas da morte, que revela de forma mais pungente que os homens não se restringem a fatos ou à biologia (ETCHELLS 1999: 50). Emerge, assim, um panorama de indeterminação emocional que os atores constroem evoluindo entre a expressão individual, a comunicação entre si e os espetadores, e a representação de figuras, que é muito eloquentemente resumido pela atriz Claire termos da perssecução de um desenvolvimento de estados emocionais (FORCED ENTERTAINMENT 1999). Os acontecimentos no plano afetivo dão-se assim nesse ter-

ritório instável que confunde distanciamento e afirmação de si por parte dos atores, colocando-se estes tanto em zonas de indiferença quanto de fragilidade exposta, de forma que os espetadores não têm uma posição fixa em que permanecer.

DEJSTVIE A ação no teatro da tradição psicológica vive no interior do psiquismo (VASSILIEV 1999: 186) e o ator executa ações psíquicas que procura exprimir fisicamente (VASSILIEV 1999: 86); há, portanto, um elo direto do sentimento à ação (VASSILIEV 1999: 81). Em consonância com o que escreveu Stanislavski, Vassiliev entende que ao trabalhar sobre as ações físicas se desencadeiam ações psíquicas. De acordo com este pressuposto, se o gesto físico se inscrever no espaço real, ele desencadeará no ator ressonâncias no que ele tem de real e produzirá emoções reais; se, pelo contrário, o gesto se inscrever no espaço metafísico, por retroatividade, ele une o ator ao meta-espaço (VASSILIEV 1999: 82); e "Le geste physique (et le geste verbal) n'a de permanence que dans l'espace metaphysique" (VASSILIEV 1999: 82), onde a ação se torna ritual. Correlativamente, nos estudos dentro do sistema lúdico, a ação física é sublimada e reduzida ao seu objetivo, transformando-se num estado psicofísico que provoca ações não ilustrativas (VASSILIEV 1999: 82). Quando as ações psíquicas perdem a centralidade e as ações físicas são depuradas ao minimal (VASSILIEV 1999: 89), a ação verbal conquista uma grande importância: "La matière de l'action dramatique s'en trouve radicalement transformé. Cette matière, ce que ressent, ce que suit le public, ce qu'il peut toucher, ce n'est plus le psychisme, plus le sentiment, mais le mot lui-même – le verbe." (VASSILIEV 1999: 187) No domínio da ação verbal, o trabalho de Vassiliev norteia-se pela percepção de que a

entonação carrega consigo uma ideologia (VASSILIEV 1999: 131), muita informação de uma língua está na melodia (VASSILIEV 1999: 205). Identificando a existência de três tipos principais de entonação (afirmativa, exclamativa e narrativa), o autor consagrou a sua atenção sobre o primeiro destes tipos que entende ser o característico da tragédia antiga, da comédia clássica, da mitologia e da religião (VASSILIEV 1999: 133). Procurando superar os clichés da entonação teatral, o autor desenvolveu uma pesquisa e uma pedagogia centradas nos textos de Platão e de Homero, trabalhando com o primeiro o aspecto da composição, da articulação de ideias, e com o segundo a sequência minimal, a palavra: "Sur les textes de Platon, jétudie l'art de piloter le contenu. Sur Homère, je travaille l'art de piloter la forme: le verbe lui-même." (VASSILIEV 1999: 109) Dedicou-se à "arte de pilotar a palavra" (VASSILIEV 1999: 133), para a qual se vale de parâmetros como registo (intervalo onde existe o som), tom (variação dentro do mesmo registo), ataque (movimento da palavra como objeto físico) e raio (admitindo que a palavra faz um cone ao se difundir, o fechamento do ângulo do cone tende para uma linha) (VASSILIEV 1999: 133-134). Um trabalho que leva em conta a ideia de que a "lang russe est ainsi, brutale, surtout si son propôs n'est pas le bandinage amoureux mais des sujets certainement essentiels à lautre vie..." (VASSILIEV 1999: 15) e procura uma técnica forte, brutal, violenta (VASSILIEV 1999: 169).

STARTING POINTS A biografia, o imaginário e o corpo do ator são materiais de exploração em cena a partir de improvisações e jogos, sendo que este propõe também outros tipos de materiais para explorar, como fragmentos de texto, músicas, objetos e figurinos, valorizando combinações inesperadas, interessantes e passíveis de

desenvolvimento (ETCHELLS 1999: 51). Importa aqui, no entanto, sublinhar que apesar da importância do ator no processo de criação, na economia de criação dos Forced Entertainment qualquer elemento pode liderar o processo (ETCHELLS 1999: 52). A busca passa por encontrar coisas que causam atrito quando colocadas lado a lado, combinações inesperadas e interessantes (FORCED ENTERTAINMENT 1999). Nesta fase inicial, o ator desempenha também um papel de investigador, em particular quando esta assume uma forma performativa como a realização de percursos pela cidade, ou quando transita por outros suportes como o fotográfico ou o fílmico.

GETTING INTO PROBLEMS Etchells menciona uma resistência dos elementos do grupo ao uso do termo «improvisação», preferindo antes expressões como "messing out", "having a bit of a run around the space", "playing around"; mesmo mais tarde no percurso da companhia, a preferência virá a recair na frase "getting into problems", melhor indicador de uma estratégia de fuga aos próprios vícios (ETCHELLS 1999:52). Seja como for, o período inicial do processo, ao qual se retorna de forma cíclica, envolve a realização de brincadeiras com os materiais por parte dos atores, sem sentido ou duração determinada, geralmente de forma pouco estruturada (ETCHELLS 1999:52). Os atores utilizam expressões como "estar num puzzle", "brincar como uma criança", "fazer qualquer coisa ao som de uma música", "acompanhar os outros e saber quando propor" para falar deste momento do processo (FORCED ENTERTAINMENT 1999). Além do termo «improvisação», o termo «jogos» surge recorrentemente para falar destas atividades exploratórias em cena, algo que já foi mencionado quando falei da atuação em cena.

No plano da geração e desenvolvimento de materiais que ocupa as primeiras semanas ou meses do processo, a noção de jogo é levada ao limite da tensão entre algo sem consequências e algo que realmente está a acontecer, quando a dependência da tenacidade dos atores se revela mais importante. Durante esta fase, os atores ficam pontualmente de fora a assistir ao trabalho dos outros, o que lhes permite manter um sentido de conjunto e crítico face à orientação que o processo está a assumir (ETCHELLS 1999: 57),

GOOD COP, BAD COP Num momento posterior, os registos vídeo das improvisações são visualizados em conjunto pelos atores, diretor e pontualmente outros colaboradores, sendo então os materiais criados sujeitos a uma discussão e interrogação profunda (ETCHELLS 1999: 52). A equipa realiza colaborativamente nesta fase uma seleção das coisas que gostou, comparando com trabalhos anteriores, procurando desvelar sentidos imanentes e identificar aqueles materiais que gostaria de desenvolver (ETCHELLS 1999: 53). Etchells sustenta que nesta fase de crítica, apesar da atitude severa que ele entende deve ser mantida perante o material, há que encontrar uma certa leveza e privilegiar o pragmatismo de encontrar o que funciona (ETCHELLS 1999: 53). Depois desta fase, a companhia regressa à cena para mais improvisações e exploração, repetindo este ciclo praticamente até às últimas semanas do processo quando as coisas começam a ser mais e mais estruturadas.

COLLAGE Etchells assume uma estética da diferença e da multiplicidade, na qual a aproximação das diversas criatividades concorre para uma deliberada falta de unidade (ETCHELLS 1999: 56); ele identifica-se com Richard Foremann, para quem os espetáculos

são uma espécie de "máquinas de reverberação" (ETCHELLS 1999: 54). Tendo estas noções como horizonte, o material produzido e selecionado nas fases anteriores é inventariado em listas pela equipa de acordo com certas características intrínsecas: possíveis finais, possíveis ligações, possíveis finais, coisas para desenvolver, etc. (FORCED ENTERTAINMENT 1999). Começam então a elaborar um mapa temporal e a experimentar quais as melhores sequências e combinações de cenas, qual a melhor forma de ordenar os materiais criados. Uma das estratégias utilizadas por Etchells é a de se colocar a questão de determinar como seria o espetáculo se ele fosse estrear no dia seguinte (FORCED ENTERTAINMENT 1999).

SOBYTIE Acontecimento é um elemento da tradição teatral stanislavskiana determinante para a elaboração da composição cénica, tanto no plano do entendimento dramatúrgico, quanto no do jogo do ator. Existem dois tipos de acontecimento: o acontecimento original, que corresponde à situação onde se inscrevem as personagens (VASSILIEV 1999: 22) e no interior da qual nasce o conflito (VASSILIEV 1999: 24); e o acontecimento principal, que corresponde à zona onde o conflito adquire o seu sentido e encontra a sua razão, se desvenda (VASSILIEV 1999: 25; 28). Segundo Vassiliev, no sistema psicológico tudo é determinado pelo acontecimento original (VASSILIEV 1999: 20), é numa mesma situação que se gera o conflito de uma ou entre personagens (VASSILIEV 1999: 47).

IGROVYIE STRUKTURY As estruturas de jogo são a resposta de Vassiliev à dominância do realismo psicológico que preponderou ao longo do século vinte (VASSILIEV 1999: 98), este associado à noção de europeia-cristã de confissão psicológica (VASSILIEV 1999:

150). Ante o que sentiu ser a crise deste sistema, o autor foi levado a desenvolver o seu sistema fundado na tradição, que defende ser mais antiga, do jogo (VASSILIEV 1999: 150) e que encontrou em Platão e Moliére (VASSILIEV 1999: 58). A primeira característica do sistema lúdico é que nele tudo é determinado pelo acontecimento principal e não pelo acontecimento original (VASSILIEV 1999: 20-22). Esta característica central concorre para o desaparecimento da dimensão narrativa e para uma valorização do aspecto conceptual (VASSILIEV 1999: 97), O primeiro aspecto do jogo, portanto, é que ele se estabelece com o acontecimento principal, o que o autor enquadra num procedimento que denomina por «ironismo»: "Cela semble paradoxal, mais le mouvement suppose toujours une négation de l'événement principal. C'est cela, le jeu: ce que j'appelle l'«ironisme». (...) Mais! La rencontre avec ce que nous est toujours inattendue, fortuite – c'est le moment le plus fort des règles de jeu. Qu'est-ce qui nie? Nom pas notre logique, mais le sentiment même du jeu, l'«ironisme»." (VASSILIEV 1999: 71-72) A centralidade do acontecimento principal desloca os sistemas lúdicos para a esfera das ideias (tal como sugere a eleição de Platão como referência estética neste domínio por Vassiliev (VASSILIEV 1999: 71) e para a ordem dos valores, da verdade.

ETJUD A prática do estudo é parte da metodologia de criação e pesquisa dos atores e diretor com o texto na escola russa. O procedimento que foi transmitido a Vassiliev pela tradição russa passa por dois momentos, a «diferenciação» e a «integração»: o primeiro consagra-se à sucessão das ações psíquicas e sua dinâmica; o segundo, depois dos reflexos localizados, dedica-se às ações no espaço, competindo ao ator estabelecer as ligações entre os dois momentos

(VASSILIEV 1999: 86-87). Procedimento próximo da improvisação, trata-se de uma prática na qual o ator joga com as suas próprias palavras, imagens e impulsos, no estudo de uma cena ou de um papel. Apesar da imprevisibilidade que lhe dá leveza e agilidade, o estudo é um instrumento do processo de composição que se apoia no conhecimento preciso da construção e da ordem de sucessão estabelecida pelo texto (POLIAKOV 2006: 136-137).

PERSONA Segundo Vassiliev, a personagem no sistema psicológico está inteiramente dentro do ator (VASSILIEV 1999: 167), este segue um caminho no sentido do seu subconsciente (VASSILIEV 1999: 52), de tal forma que, esquematicamente, o ator se identifica e confunde com a personagem a tal ponto que se aplica o ditado: "«quand les visages se touchent, on ne voit pas l'autre»" (VASSILIEV 1999: 102). Neste sistema, segundo o artista russo, o ator deve construir o acontecimento original e, com o pressentimento do acontecimento principal, entrar na ação do seu papel (VASSILIEV 1999: 52), com "le sentiment d'un destin qui s'impose" (VASSILIEV 1999: 34): "La technique de l'art psychologique se nourrit avant tout du sentiment de l'acteur, de son psychisme: c'est le matériau du rôle." (VASSILIEV 1999: 186) Nas estruturas lúdicas, a definição da personagem é determinada pela força do acontecimento principal: "la vie du personnage, sa dynamique, sa philosophie ne sont pas determinées par le point originel, mais par le point de la rencontre." (VASSILIEV 1999: 52) Existe, então, nos sistemas lúdicos entre o ator e a personagem uma distância, constituindo-se estas duas figuras através do jogo (VASSILIEV 1999: 103); não se trata mais, portanto, de identificação mas de uma relação de maior liberdade do ator: "Que le moi de l'interprète devenu créateur ne soit plus

seulement dans les circonstances de la piéce, mais qu'il lui soit donné la possibilité d'être «en jeu» avec elles." (VASSILIEV 1999: 47) Vassiliev fala em jogo minimal ("jeu minimal") do ator com a personagem e com a situação, e em jogo máximo ("jeu maximal") do ator com a ideia personificada e observa que o ator tende para o anonimato (VASSILIEV 1999: 167), caminhando, não na direção do seu subconsciente mas na de algo que está fora dele (VASSILIEV 1999: 166), na direção das verdades primeiras (VASSILIEV 1999: 52). Contudo, Vassiliev entende que se na individualidade do ator a imagem do conceito não opera emocionalmente, ele não poderá jogar: "Ce jeu requiert des poètes." (VASSILIEV 1999: 57) A perspectiva constrói-se, então, ao nível do jogo com situações da consciência, sendo mais adequado falar de "un «concentré d'émotions» dont l'acteur ressent l'attraction, [que] l'influence devant lui" que de uma personagem com a qual o ator se confunde (VASSILIEV 1999: 50).

PERSPEKTIVA Esta é também uma noção herdada da tradição da escola russa que estabelece a ligação entre a estrutura do texto e a composição do jogo, passando aqui pela noção de perspectiva interior que está associada à sucessão de objetivos interiores (VASSILIEV *apud* POLIAKOV 2006: 59-60). Vassiliev entende por perspectiva "une projection mentale dans l'avenir, à l'intersection de deux destinées, un arc-en-ciel reliant la fin au début" (VASSILIEV 1999: 34). Contrapondo-se a uma visão linear da perspectiva, Vassiliev utiliza a noção de perspectiva invertida, como sendo aquela construída em função do acontecimento principal. Deste modo, o diretor russo abre uma distância entre o ator e o seu objeto de jogo, ao mesmo tempo que estabelece um foco capaz de ordenar o conjunto das

ações (POLIAKOV 2006: 148)

PLAY BACK Os gestos criadores levados a cabo pelos membros da companhia Forced Entertainment inscrevem-se num diálogo com outras formas de artes, em particular com a dança, o cinema e artes plásticas. Esse movimento interdisciplinar situa-se numa atitude mais ampla de experimentação e questionamento do lugar das artes da cena no quadro da cultura contemporânea. Esta atitude estende-se também para o campo dos produtos das industrias culturais, como a televisão e a música popular, levando aos limites as noções estabelecidas tradicionalmente de arte. O trabalho de Tim Etchells, em particular, desenvolve-se correlativamente por diferentes suportes, sendo a cena um entre outros meios de realizar trabalhos artísticos, assim estreitando os espaços que separam as disciplinas, como pode ser constatado por exemplo no espetáculo *Exquisite Pain*, desenvolvido a partir do livro da artista Sophie Calle.

NATURALISMO EXISTENCIAL O espírito de experimentação que atravessa os trabalhos da companhia implica assumidamente uma aproximação entre arte e vida, particularmente evidente na exploração de formas performativas de investigação sobre as biografias e condições de vida dos diferentes atores e colaboradores. É significativo que Etchells se questione se a própria noção de colaboração não é sinónima da vida vivida em conjunto pelos membros da companhia.

FORCED ENTERTAINMENT Um dos aspectos destacados por Etchells no seu interesse pelas artes ao vivo é o modo como estas permitem questionar a posição do espectador, pois que estas artes podem ser

um espaço que acentuação da responsabilidade dos que assistem por aquilo que presenciam. Assim, os espetadores tendem a assumir o papel de testemunhas mais que de simples espetadores, ao mesmo tempo que são questionados os dispositivos simbólicos e cognitivos do nosso tempo. Além da exposição pessoal, ainda que em situação lúdica, da parte dos atores, há uma concorrente exposição dos espetadores que vêem perturbada a sua posição de conforto no teatro de entretenimento, sendo lançados em situações cuja própria configuração é alvo de experimentação a cada espetáculo.

[espectador] Os sistemas lúdicos correspondem à procura de um teatro utópico (VASSILIEV 1999: 183), não secular e preocupado com os fundamentos mesmo da arte teatral (VASSILIEV 1999: 184); neste sentido, o autor fala de um teatro sem público, i.e., não determinado pelo gosto dos espectadores ou pelos problemas contingentes mas interessado na participação do ator numa experiência arquetípica que ele mesmo provoca: "(...) l'acteur perd sa fonction traditionnelle d'acteur: il devient un passeur, un intermédiaire; le spectateur perd da fonction de spectateur et devient un témoin." (VASSILIEV 1999: 167)

[cultura] A reflexão e a prática teatral de Vassiliev não considera o homem no centro do universo (VASSILIEV 1999: 98) e, correlativamente, afasta-se do realismo psicológico, estilo que conduz ao aniquilamento dos valores (VASSILIEV 1999: 84). Este posicionamento deve-se, por um lado, à compreensão que o autor faz da cultura russa, edificada numa percepção do caráter filosófico da sua tradição literária (Pushkin, Tolstoi e Dostoievski, por exemplo,

mas também o Evangelho) e, por outro lado, à sua leitura da vida contemporânea: "C'est tellement abject qu'il vaut mieux n'en rien savoir..." (VASSILIEV 1999: 99) Pode entender-se este duplo aspecto do caráter de Vassiliev à luz da oposição entre cultura e civilização, identificada por Nicolai Berdiáev como uma tensão essencial russa (BERDIAEV 2005: 265-280). Há na proposta de Vassiliev um pendor religioso muito forte: "j'ai compris que ma vie était comme un ordre de mission que m'avait envoyé le Seigneur" (VASSILIEV 1999: 179); "J'ai compris que le seul chemin qui me restait (à moi, l'homme imparfait, mais le parfait pécheur), c'etait le chemin qui conduit à Dieu." (VASSILIEV 1999: 200) Observar que o autor defende uma vida monástica para si e os seus atores (VASSILIEV 1999: 126) ou que prefere os rituais como referência artística (VASSILIEV 1999: 91) é permanecer num entendimento algo superficial do seu credo; é importante antes entender que ele está associado à investigação dos profundos problemas morais e éticos com que o homem se depara (VASSILIEV 1999: 129). "Pourquoi ai-je dit que le théâtre ne devait pas figurer ni représenter la vie? Il doit lui être analogue; il doit être créé par l'acteur et le metteur en scène comme s'il avait été créé par Dieu lui même. Il ne doit pas parler de la vie des gens, mais celle des idées. J'ai compris que c'était le plus important aujourd'hui. L'homme est dans un tel labyrinthe personnel qu'il est las, lassé..." (VASSILIEV 1999: 109)

6 | DISUSSÃO FINAL

6.1 | SÍNTESE

No primeiro capítulo mostrei como uma presença estranha a si mesmo parece impor-se na cena contemporânea: drama que não é mais drama ou se diz pós-dramático, nos termos de Hans-Thies Lehmann, teatro que já é performance ou se diz performativo, nas palavras de Josette Féral, opacidade e exposição dos signos teatrais, segundo Jacques Rancière. Este movimento pode ser inserido num outro maior que aproxima as diferentes artes entre si, questiona os critérios próprios de cada disciplina e tende para uma identificação do fazer artístico com uma forma particular da vida, ainda segundo Rancière. Mostrei também como o trabalho de Anatoli Vassiliev e Tim Etchells convida a uma consideração do plano temporal da presença do artista cénico, porquanto eles implicam os atores não apenas na execução cénica mas também no processo de criação e numa reflexão mais ampla sobre o sentido mesmo do fazer teatral. Assim, torna-se mais e mais pertinente considerar a noção de autor como singularidade de uma ausência que se compromete no corpo a corpo com os dispositvos, tal como o define Giorgio Agamben.

No segundo capítulo apresentei o estudo de situações educativas realizado em Lisboa, São Paulo, Leeds e Exeter, que permitiu observar que a noção de presença surge tanto nos curricula formais, quanto dos discursos dos docentes sobre a sua ação. Os docentes Carlos J. Pessoa, Maria Thais Lima, António Januzelli e Phillip Zarrilli são aqueles que abertamente fazem referência a essa noção mas é possível sustentar que também Álvaro Correia, Bruno Bravo, Juliana Galdino e Alexander Kelly consideram a presença do ator em palco, a sua participação criativa na concepção cénica

e a necessidade de uma resposta pessoal aos problemas éticos que a profissão enfrenta como sendo valores implicitos da sua ação pedagógica. A costatação destes fatos reforça o sentido geral da proposta apresentada nesta tese. Além disso, este estudo permitiu mostrar que há um grande consenso àcerca da inutilidade da avaliação quantitativa das aprendizagens artísticas, sendo praticamente unânime o sentimento de necessidade de desenvolver ferramentas qualitativas para tornar este momento do processo pedagógico efetivo.

No terceiro capítulo realizei um estudo do trabalho de pesquisa pela criação *da beleza ou o sistema nervoso dos peixes*, que permitiu salientar o significado que a noção de presença tem para os diretores pedagogos António Januzelli e Carlos J. Pessoa. Estes dois artistas e professores tendem a enfatizar dois momentos distintos da prática do ator, o primeiro centrando a sua ação nos problemas da atuação e o segundo naqueles relativos à composição cénica. Ainda assim, os dois partilham um interesse pela emancipação do ator, ainda que o procurem promover por vias distintas, o primeiro por meio de uma forte implicação no processo de trabalho no sentido da exigência face ao trabalho e ao comprometimento do ator, o segundo por meio de um distanciamento relativo procurando estimular a autonomia do aluno. Além disso, procurei articular esta experiência com outros trabalhos artísticos que desenvolvi durante o período de investigação e que se preocupam com o problema da presença no teatro. Este gesto de análise dos processos de criação e de exegése dos objetos desenvolvidos permitiu observar

um movimento na minha trajetória no sentido da investigação das possibilidades da tecnologia numérica audiovisual em contribuir para a problematização artística da experiência da presença.

No quarto capítulo avancei algumas propostas relativas ao desenho curricular de uma oficina de formação teatral, com a duração de um semestre, tendo em mente uma situação institucional no ensino superior. Procurando rebater a noção de presença temporal e a ideia de autoria no plano da situação educativa, sugeri uma oficina cujos objetivos principais são oferecer aos alunos situações que lhes permitam adquirir experiências e competências na atuação em cena, na composição teatral e de emancipação. Para este efeito propuz três conceitos-chave, o oficio da luz, a circulação da roda e a tripla operação, articulando conceitos, procedimentos e valores de alguns dos artistas estudados nos capítulos precedentes. Sugeri ainda métodos de ensino e de aprendizagem que vizam implicar os discentes no processo de concepção, implementação e avaliaçao da experiência educativa.

6.2 | OPORTUNIDADES

O presente trabalho mostrou que há um enorme interesse e um significativo volume de estudos em torno da noção de presença, não apenas no campo das artes cénicas, como também naquele das artes digitais. Além disso, foi referido que a problemática da presença tem sido objeto de amplo debate filosófico, em particular aquele instaurado entre as escolas devedoras do descontrutivismo e aquelas continuadoras da fenomenologia. O teatro, no passado considerado uma das artes mais filosóficas, poderá seguramente trazer para uma linguagem e um campo de experiência esta que-

rela cheia de ressonâncias existenciais e políticas. Haveria ainda campo para considerar como a noção de presença afeta os estudos cientìficos, não sendo dificil de vislumbrar conexões possíveis entre o sentimento de presença e a neurologia, os processos criativos e a biologia evolucionista, a emancipação e a imunologia. Assim sendo, um estudo da presença a partir da posição das artes cénicas pode estimular importantes debates interdisciplinares, tão necessários quanto mais as nossas sociedades da comunicação tendem a assumir configurações complexas. Também foram apenas indiciadas as possibilidades de diálogo entre as diversas disciplinas artísticas que a noção de presença pode permitir: dança, teatro, artes digitais e visuais, música, literatura, para apontar apenas algumas, todas podem ser pensadas utilizando a noção de presença. Dentro do próprio campo do teatro, a noção de presença parece ser particularmente pertinente para pensar o trabalho do ator mas faz sentido pensar em presença à distância do dramaturgo cujas palavras são sopradas para cena, como na mão do diretor ou no olhar do crítico.

Além do potencial operatório da noção de presença, há que valorizar a importância da metodologia de estudo de situações educativas. É pertinente salientar que apenas cerca de um quinto do material recolhido é apresentado no corpo da tese, estando em anexo o texto completo das entrevistas e dos registos de observação que constituem uma fonte interessante para o estudo das realidades educativas nas instituições incluídas. Contudo, talvez seja a possibilidade de dobrar esta metodologia sobre o próprio fazer que se tenha revelado mais promissora, porquanto ela pode contribuir para que os processos de criação assumam, em particular

quando realizados no âmbito de contextos académicos, um grau de reflexividade que lhes permita encontrar meios para tornar mais evidente a importância e o significado dos seus resultados para as instituições governamentais e financiadores.

No corpo desta tese foram também apresentados um trabalho cénico em processo e um desenho curricular, os quais constituem projeção de desejos pessoais de trabalho. Nesta medida, considero como oportunidades de desenvolvimento do presente trabalho a prossecução dos projetos aqui configurados. O trabalho *cabeça de medusa* poderá, depois deste processo de escrita que me tem ocupado, receber a atenção que lhe creio devida. Nunca se sabe ao certo onde vai conduzir um trabalho de criação mas, para alguém que foi reticente em trabalhar com tecnologias digitais e novos meios no âmbito das artes cénicas, este projeto poderá significar a abertura de importantes campos de ação. O projeto curricular aqui apresentado carece, por seu lado, de teste em situação real, posto que apenas se configura aqui como plano de ação. Apesar de ter realizado uma pesquisa ação sob linhas semelhantes que, por diversos motivos, não foi incluída no âmbito desta tese, pesquisa esta que confirmou a pertinência das diretrizes propostas, haverá que levar à ação o que aqui apenas é intenção.

6.3 | AUTOAVALIAÇÃO

É dificil ter uma visão da floresta quando se está ainda dentro dela. Contudo, é possível reconhecer quanto esta investigação foi transformadora, tanto no plano cognitivo, quanto no plano dos procedimentos; talvez ainda mais, no plano afetivo. Os trabalhos empreendidos implicaram um esclarecimento de noções teóricas e

de metodologias que ampliaram a minha visão, tanto da investigação em artes, quanto do próprio fazer artístico. Importa notar que as transformações enquanto criador são muito dificeis de apreender, posto que se inscrevem, pela convivência e a experiência, em múltiplas regiões do ser, ganhando a luz do dia em momentos os mais inesperados. De qualquer modo, os processos de criação em que me tenho implicado recentemente, sugerem que distintas camadas se encontram em fermentação, auspiciando movimentos até agora inesperados para mim. Além disso, como investigador em formação, este trabalho contribuiu para uma clarificação das minhas áreas de interesses, ao mesmo tempo que me abriu caminhos para a possibilidade de articular investigação e criação em artes. Também me levou ao encontro com realidades diversas daquela que conhecia, cinco anos atrás, ainda a frequentar o curso superior de teatro em Lisboa. Quando relembro o processo de *Lissão*, que dirigi alguns meses antes de iniciar o meu percurso no Departamento de Artes Cênicas, não apenas encontro uma linha de continuidade como também posso aferir mudanças relevantes. É dificil fazer justiça às experiências significativas por que passei nos últimos cinco anos mas se me perguntassem o que faria se pudesse voltar atrás no tempo, diria que repetiria tudo de novo.

7 | REFERÊNCIAS UTILIZADAS

7.1 | BIBLIOGRAFIA

ABREU, L. A., 2003, «Processo Colaborativo: relato e reflexões sobre uma experiência de criação». In: Cadernos ELTI, Ano I, Número 0, Março, Santo André.

AGAMBEN, Giorgio, 2007 [2005], *Profanações*, São Paulo: Boitempo Editorial.

AGAMBEN, Giorgio, 2009 [2006], «O que é um dispositivo?» in AGAMBEN, Giorgio, 2009, *O que é o contemporâneo? e outros ensaios*, Chapecó: Editora Argos, pp.27-51.

AGAMBEN, Giorgio, 2010, *Nudez*, trad. Miguel Serras Pereira, Lisboa: Relógio d'Água Editores.

ARISTÓTELES, 2001, *Da Alma* [De Anima], Lisboa: Edições 70.

ASLAN, Odette, 2006, «L'acteur en devenir» in Théâtre / Public, 182, Gennevilliers: Théâtre de Gennevilliers, pp. 102-107.

AUSLANDER, Phillip, 2002, «Live From Cyberspace», *Performing Arts Journal*, 70, Massachusets: MIT Press, pp. 16-21.

AUSLANDER, Phillip, 1999, *Liveness: Performance in a Mediatized Culture*, London / New York : Routledge.

BARBA, Eugenio et SAVARESE, Nicola, 1995, *A Arte Secreta do Ator*, resp. trad. Luis Otávio Burnier, São Paulo – Campinas, Editora HUCITEC.

BARBA, Eugenio, [1993] 1994, *A Canoa de Papel*, trad. Luis Otávio Burnier, São Paulo - Campinas, Editora HUCITEC.

BARBA, Eugenio, [1991] 1991, *Além das Ilhas Flutuantes*, trad. Luis Otávio Burnier, São Paulo – Campinas, Editora HUCITEC.

BARBA, Eugenio, 1981, «La Course des Contraires» in Les voies da la création Théâtrale – La formation du comédien, IX, 1981, Paris, Éditions du Centre National de la Rechercher Scientifique, pp. 14-60.

BARBA, Eugenio, 1971, «Words or Presence», The Drama Review, 16, 1, Massachusets : MIT Press, pp. 47-54.

BARBA, Eugenio; FÉRAL, Josette, «Faire du théâtre, c'est de penser de façon paradoxal» (entretien), in FÉRAL, Josette, 2001, *Mise en scène et Jeu de l'acteur – entretiens*, Montréal : Éditions Jeu / Éditions Lansman, tome 2, pp. 85-114.

BARKER, Howard, 2010 [1990], *Os Europeus*, Porto: Editora Húmus / Teatro Nacional São João.

BARRETT, Estelle ; BOLT, Barbara (eds.), *Practice as Research : Approaches to Creative Arts Enquiry*, London: I.B. Tauris.

BARTHES, Roland, 2004 [1968], «A Morte do Autor» in BARTHES, Roland, 2004, *O Rumor da Língua*, São Paulo: Martins Fontes.

BARTHES, Roland, 2007 [1978], *Aula*, trad. Leyla Perrone-Moisés, São Paulo: Cultrix.

BAUDELAIRE, Charles, 1996, *As Flores do Mal*, Lisboa: Assírio & Alvim.

BECKETT, Samuel, 2001, *À Espera de Godot*, Lisboa: Editora Cotovia.

BERDIÁEV, Nikolai, 2005, «Vontade de vida e vontade de cultura» in: CAVALIERE, Arlete et al. (org.), *Tiologia do simbolismo nas culturas russa e ocidental*, São Paulo: Associação Editorial Humanitas, pp. 265-280.

BLEEKER, Maaike, 2005, «Absortion and Focalization - Performance and its double», *Performance Research*, 10(1), New York : Francis and Taylor, pp. 48-60.

BLOOM, B. S., 1956, *Taxonomy of Educational Objectives, Handbook I: The Cognitive Domain*, New York: David McKay Co Inc.

BOURRIAUD, N., 2008 [1998], *Estética Relacional*, São Paulo: Martins Editora Livraria Ltd.

CALVINO, Italo, 1993, *Cosmicómicas*, Lisboa: Editorial Teorema.

CALVINO, Italo, 1995, *Novas Cosmicómicas*, Lisboa: Editorial Teorema.

CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly, 2002 [1990], *Fluir*, Lisboa: Relógio D'Água.

DAVE, R. H., 1975, *Developing and Writing Behavioral Objectives*. (R. J. Armstrong, ed.). Tucson, Arizona: Educational Innovators Press.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix, 1996, *Mil Platôs – Capitalismo e Esquizofrenia*, São Paulo: Editora 34, vols. 1-5.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix, 1997, «Devir-animal, devir-criança, devir-intensivo» in *Mil Platôs*, São Paulo : Editora 34, vol. 4, pp. 11-113.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix, 1997, *O que é a filosofia?*, São Paulo: Editora 34, 2ffi ed.

DIDI-HUBERMAN, Georges, 1992, *Ce que nous voyons, ce qui nous regarde*, Paris : Éditions de Minuit.

DREVILLE, Valérie ; GOTTI, Giampaolo, 2006 [2004], «Le 'travail' avec Anatoli Vassiliev» in *Théâtre / Public*, 182, Gennevilliers: Théâtre de Gennevilliers, pp.48-53.

DREVILLE, Valérie, 2006, «Preface» in POLIAKOV, Sthéphane, 2006, *Anatoli Vassiliev : L'Art de la Composition*, Arles : Actes Sud, pp.5-10.

EARNEST, Steve, 2003, «Justus Leibig Universität: a New Direction in German Theatre Training», in *New Theatre Quartely*, 3, August, vol. XIX, Cambridge: Cambridge University Press, pp.278-285.

EGGINTON, William, 2002, *How the World became a Stage: Presence, Theatricality and the Question of Modernity*, New York: State University of New York Press.

ETCHELLS, Tim, 2004, «A six-thousand-and-forty-seven word manifesto on liveness in three parts with three interludes» in HEATHFIELD, Adrian; GLENDINNING, Hugo (ed.), 2004, *Live: Art and Performance*, London / New York: Routledge, pp. 210-217.

ETCHELLS, Tim, 2009 [1999], *Certain Fragments*, London / New York: Routledge.

FARCY, gérard-Denis; PREDAL, René (org.), 2001, *Brûler les planches, Crever l'écran : la présence de l'acteur*, Saint-Jean-de-Védas :

L'Entretemps éditions.

FÉRAL, Josette, 1985, «Performance et théâtralité: le sujet démystifié», In FÉRAL, Josette et al. (dir), 1985, *Théâtralité, écriture et mise en scène*, Québec : Éditions Hurtubise HMH limitée, pp.125-139.

FÉRAL, Josette, 1994, «L'acteur émancipé», *Théâtre / Public*, n.ffl 117, mai, Théâtre de Gennevelliers : Gennevelliers, pp. 96-102.

FÉRAL, Josette, 2001, *Mise en scène et Jeu de l'acteur – entretiens*, Montréal : Éditions Jeu / Éditions Lansman, tomes 1, 2.

FÉRAL, Josette, 2008a, «Entre performance et théâtralité : le théâtre performatif», *Théâtre / Public*, 190, 3, Théâtre de Gennevelliers : Gennevelliers, pp.28-33.

FÉRAL, Josette, 2008b, «Por uma poética da performatividade : o teatro performativo», *Revista Sala Preta*, n.8, pp.197-210.

FERNANDES, Sílvia, 2010, *Teatralidades Contemporâneas*, São Paulo: Editora Perspetiva.

FOUCAULT, Michel, 2006 [1969], «O que é um autor?» in FOUCAULT, Michel, 2006, *Ditos e Escritos*, Rio de Janeiro: Forense Universitária, vol. III, pp.264-288.

FOUCAULT, Michel, 2006, *A Hermenêutica do Sujeito*, São Paulo: Martins Fontes.

FRIED, Michael, 2003 [1967], «Art and Objecthood» In: HARRISON, C. et WOOD, P. (ed.), *Art in Theory 1900 – 2000*, Malden: Blackwell Publishing, pp. 835 – 846.

GESCHEIDER, George, 1997, *Psychophysics: the fundamentals*, London / New York: Routledge, 3rd ed..

GOODALL, Jane, 2008, *Stage Presence: the Actor as Mesmerist*, London / New York: Routledge, 2nd.

GOVAN, E. et al., 2007, *Making a Performance*, London: Routledge.

GROTOWSKI, Jerzy, s/d, *Para um Teatro Pobre*, Lisboa : Forja.

GROTOWSKI, Jerzy, 1993, «Dalla compagnia teatrale a L'arte come veicolo» in RICHARDS, Thomas, 1997, *Al lavoro con Grotowski sulle azioni fisiche*, Milano: Ubulibri, 2ffi, pp. 121-141.

GROTOWSKI, Jerzy, 2001, «Performer» in Richard Schechner (ed.), 2001, *The Grotowski Sourcebook*, London: Routledge, pp. 376-380

GROTOWSKI, Jerzy, s/d [1992], «Respuesta a Stanislavski», *Revista Máscara*, México: s/ed., pp.18-26.

HALPRIN, Lawrence, 1970, *The RSVP Cycles: Creative Processes in Human Environment*, New York: George Braillier Publishers.

HARROW, A., 1972, *A Taxonomy of Psychomotor Domain: A Guide for Developing Behavioral Objectives*. New York: David McKay.

HASAN, Abrar (coord.), 2009, *Reforming Arts and Culture Higher Education in Portugal – Report of an International Panel of Experts prepared for the Ministry of Science, Technology and Higher Education (Portugal)*, http://www.mctes.pt/archive/doc/Final_A_C_Report.pdf, acedido 21/06/2010.

HELDER, Herberto, 2006 [2004], *Ou o poema contínuo*, São Paulo: A Girafa Editora.

IAHL - INSTITUTO ANTÓNIO HOUAISS DE LEXICOGRAFIA, 2003, Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa, Lisboa : Temas e Debates.

IONESCO, Eugene, 1998, *A Lição*, Lisboa: Livros Cotovia.

KELLY, Alexander, 2004, «Ensinando encenando devising» in *Sinais de Cena*, n.2, Lisboa: Associação Portuguesa de Críticos de Teatro, pp. 69-71.

KENNEDY, Dennis (ed.), *The Oxford Encyclopedia of Theatrer & Performance*, Oxford: The Oxford University Press, vol.1, 2003.

KIRBY, Michael, 1965, «Introduction» in Michael Kirby, 1965, *Happenings*, New York: E. P. Dutton, pp. 9 - 42.

KIRBY, Michael, 2002, «On Acting and Not-Acting» in ZARRILLI, Phillip (ed.), *Acting (Re) Considered*, London: Routledge, 2nd, 2002, pp.40-52.

KNEBEL, Maria, 1991, *Poética de la Pedagogia Teatral*, Madrid / Bogotá / México : Siglo Veintiuno Editores.

KRASNER, David; SALTZ, David, 2006, *Staging Philosophy: intersections of theatre, performance and philosophy*, Michigan: University of Michigan Press.

KRATHWOL, D. R.; BLOOM, B. S.; MASIA, B. B., 1973, *Taxonomy of Educational Objectives, the Classification of Educational Goals. Handbook II: Affective Domain*. New York: David McKay Co., Inc.

LEHMANN, H. – T., 2002 [1999], *Le Théâtre Postdramatique*, Paris : L'Arche.

LEHMANN, Hans-Thies, 2003, «Teatro pós-dramático e teatro político», *Revista Sala Preta*, n. 3, São Paulo: CAC – ECA / USP, pp. 9-19.

LEHMANN, Hans-Thies, 2007 [1999], *O teatro Pósdramático*, trad. Pedro Süssekind, São Paulo: Cosas Naify.

LEPECKI, André (ed.), 2004, *Of the Presence of the Body*, Connecticut: Wesleyan University Press.

LEPECKI, André, 2004, «Concept and Presence» in CARTER, Alexandra, *Rethinking Dance history: a reader*, London / New York: Routledge, pp.170-180.

LYOTARD, Jean-François, 1973, «Le dent, la paume» in LYOTARD, Jean-François, 1973, *Des Dispositifs Pulsionnels*, Paris: Union Général d'Éditions, pp. 95-104.

LYOTARD, Jean-François, 1984, «Answering the Question: What is Postmodernism?» in *The Postmodern Condition: a Report on Knowledge*, Minnesota: Minnesota University Press, pp. 71-82.

LYOTARD, Jean-François, 1997 [1988], *O Inumano – Considerações sobre o Tempo*, Lisboa: Editorial Estampa, 2ffi ed..

MERCADO, Antônio, 2006, «Para estudar teatro no Brasil» in *Revista Cenaberta*, Outubro, Coimbra: Cenalusofona, http://www.cenalusofona.pt/cenaberta/detalhe.asp?id=281&idcanal=1, acedido em 31/10/2010.

MORETTO, R., 2009, *Ensaio.Hamlet: rupturas no gênero dramático e corpos em rede na cena de Enrique Diaz*, Dissertação de Mestrado, Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo.

NOVARINA, Valère, 2009 [2007], *Carta aos atores e Para Louis de Funès*, trad. Angela Leite Lopes, Rio de Janeio: 7Letras, 3ffi ed.

ODDEY, A., 1994, *Devisng Theatre*, London: Routledge.

PAVIS, Patrice, 2001, *Dicionário de Teatro*, trad. J. Guinsburg et al., São Paulo: Editora Perspectiva.

PESSOA, Carlos J., 2008, *Ressonâncias Magnéticas – reflexão teórica sobre a criação da Obra Teatral Teatro-Clip*, Amadora: texto da prova para Professor Coordenador ESTC /IPL.

PHELAN, Peggy, 1993, *Unmarked: the Politics of Performance*, London / New York: Routledge.

PHELAN, Peggy, 1997, «A ontologia da performance» in *Revista de Comunicação e Linguagens*, n.27, Dezembro, Lisboa: Centro de Estudos de Comunicação e Linguagens / FCLH-UNL, pp.171-191.

POHL, M., 2000, *Learning to Think, Thinking to Learn: Models and Strategies to Develop a Classroom Culture of Thinking*. Cheltenham, Vic.: Hawker Brownlow.

POLIAKOV, Stéphane, 2006, *Anatoli Vassiliev: L'Art de la Composition*, Arles : Actes Sud.

POWER, Cormac, 2008, *Presence in Play: A Critique of Theories of Presence in the Theatre*, Amsterdam / New York: Rodopi.

RAINER, Yvonne, 1995, «Some retrospective Notes on a Dance for 10 People and 12 Mattresses Caled Parts of Some Sextes, Perpormed at the Wadsworth Atheneum, Hartford, Connecticut, and Judson Memorial Church, New York, in March 1965» in SANDFORD, Mariellen, 1995, *Happenings and Other Acts*, London / New York: Routledge, pp. 160-167.

RANCIÈRE, Jacques, 2005, *A partilha do sensível*, São Paulo: EXO experimental org.; Ed. 34.

RANCIÈRE, Jacques, 2010, *El espectador emancipado*, Buenos Aires: Ediciones Manantial.

RANCIERE, Jacques, 2010, *O Mestre Ignorante - cinco lições sobre a emancipação intelectual*, Belo Horizonte: Autêntica.

RIBEIRO, António Carrilho, 1990, *Desenvolvimento Curricular*, Lisboa: Texto Editora.

ROMISZOWSKI, Alexander, 2009, «Fostering Skill Development Outcomes» in REIGELUTH, Charles; CARR-CHELLMAN, Alison (ed), 2009, *Instructional-Design Theories and Models*, NY/London: Routledge, vol. III, pp. 201-224.

SANTANA, Arão, 2002, «Trajetória, Avanços e Desafios do Teatro-Educação no Brasil» in *Revista Sala Preta*, n.2, São Paulo: CAC-USP, pp.247-252.

SHEPHERD, Simon, and WALLIS, Mick, 2004, *Drama/Theatre/Performance*, London/New York: Routledge.

SILVA, A., 2008, *A encenação no coletivo: desterritorializações*

da função do diretor no processo colaborativo, Tese de Doutorado, Departamento de Artes Cênicas/ Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, 12/06/2008.

SIMPSON, E. J., 1972, *The Classification of Educational Objectives in the Psychomotor Domain*. Washington, DC: Gryphon House.

SMITH, Hazel; DEAN, Roger (eds.), 2009, *Practice-led Research, Research-led Practice in the Creative Arts*, Edimburgh: Edimburgh University Press.

STATES, Bert O., 2002, «The Actor's Presence: Three phenomenal modes» in ZARRILLI, Phillip, 2002, *Acting (Re)Considered*, London / New York: Routledge, 2nd, pp.23-39.

TANNER, Daniel et al., 1975, *Curriculum Development: Theory into Practice*, New York: MacMillan Publishing.

TROTTA, R., 2007, «Criação Coletiva e Processo Colaborativo». In: *Cavalo Louco, Revista de Teatro*, Ano II, Número 3, Novembro.

VASQUES, Eugénia, 2005, «Ensino Superior» in *Revista do Sindicato Nacional do Ensino Superior*, n.º 19, Dez.05/Jan.06, Lisboa.

VASSILIEV, Anatoli, 1999, *Sept ou huit leçons de théâtre*, trad. notes NÉRON, Martine, Paris: P.O.L..

VASSILIEV, Anatoli, 2000, «Testo letterario e improvvisazione» in GOTTI, Giampaolo (ed), 2006, «Anatoli Vassiliev – Tradition, Pédagogie, Utopie», *Théâtre / Public*, 182, Gennevillers: Théâtre de Gennevilliers, pp. 17-18.

WOLFORD, Lisa, 2001, «Ambivalent Positionings: Grotowski's Art as vehicle and the paradox of categorization» in WATSON, Ian (ed.), 2001, *Performer Training*, Amsterdam: Harwood Academic Publishers, pp.117-132.

WOZNIAK, Robert, 1999, «Introduction to Gustav Theodor Fechner's Elemente der Psychophysik (1860)», in Wozniak, R. H., 1999, *Classics in Psychology, 1855-1914: Historical Essays*, Bristol, UK: Thoemmes Press, disponível em http://psychclassics.yorku.ca/Fechner/wozniak.htm, acedido em 30/01/2011.

ZARRILLI, Phillip, «Actor», in KENNEDY, Dennis (ed.), 2003, *The Oxford Encyclopaedia of Theatre & Performance*, Oxford: The Oxford University Press, vols.1,2.

ZARRILLI, Phillip, 2009, *Psychophysical Acting – An intercultural approach after Stanislavsky*, London / New York: Routledge.

BECKETT, Samuel, 2001, *À Espera de Godot*, Lisboa : Editora Cotovia.

7.2 | ESPETÁCULOS

Ilíada – Canto XXIII, 27/11/2004, Teatro Carlos Alberto (Porto/Portugal), criação coletiva a partir de Homero, direção e cenografia Anatoli Vassiliev, canções do coro Vladimyr Martinov, com elementos da Escola de Arte Dramática, estreia 24/02/2004, Escola de Arte Dramática (Moscovo/Russia).

Quartett, 15/09/2009, SESC Pinheiros (São Paulo/Brasil), de Heiner Müller, tradução Jean Jourdheuil e Béatrice Perregaux,

direção, cenografia e desenho de luz Robert Wilson, música original Michael Galasso, com Isabelle Huppert, Ariel Gargia Valdès, Rachel Eberhart, Michel Beaujard e Benoît Maréchal.

La Chambre d'Isabella, 05/10/2006, SESC Vila Mariana (São Paulo/Brasil), com Needcompany, direção, cenografia e texto Jan Lauwers (exceto Monologue du menteur, Anneke Bonnema), Musica Hans Petter Dahl e Maarten Seghers, Letras Jan Lauwers e Anneke Bonnema, Dança Julien Faure, Ludde Hagberg, Tijen Lawton, Louise Peterhoff, estreia 2004 Festival de Avignon (Avignon/França).

XXX – Só para Adultos, 03/03/2003, criação La Fura dels Baus, a partir de A Filosofia na Alcova de Marquês de Sade, Lisboa: Centro Cultural de Belém, estreia Murcia: Teatro Garcia Lorca, 2002.

Im Dickicht der Städte, 03/09/2006, de Bertold Brecht, dirigido por Frank Castorf, São Paulo: SESC Pinheiros, estreia 23/02/2006, Berlin: Volksbühne.

Super Night Shot, 09/08/2007, conceito Gob Squad, São Paulo: SESC Consolação, estreia 05/12/2003, Berlin/ Germany : Volksbühne im Prater.

Flatland I - Para cima e não para norte, concebido, escrito e interpretado por Patricia Portela, 2003, Lisboa: Hospital Miguel Bombarda.

O Porco, 2006, de Antonio Andres Lapeña, dirigido por António Januzelli com Henrique Schafer, sesc Ipiranga / Brasil.

A Morte de Danton na Garagem, 2007, de Carlos J. Pessoa, a partir

de Georg Büchner, com Diogo Bento e Miguel Mendes, entre outros, Teatro Taborda.

7.3 | VIDEOGRAFIA

ENTERTAINMENT, Forced, 2001, *Instructions for Forgetting*, texto e atuação Tim Etchells, video Hugo Glendinning, design Richard Lowdon, registado no Theatre Künstlerhaus (Vienna/Austria), 97'.

FIADEIRO, João, 2003, *I am here*, concepção, coreografia e interpretação João Fiadeiro, estreia 29/10/2003, Paris / França : Centre George Pompidou.

CASTELLUCCI, Romeo, 2002, *B#3 Berlin* in *Tragedia Endogonidia* [4-Disc Box], 2002, direção Romeo Castellucci, produção Societas Raffaello Sanzio, Itália, 42'30'',

KESSEL, Marion, 1995, *The making of a monologue: Robert Wilson's Hamlet*, Victoria: artfilms, 62'.

PUMKIN, 2006, *Great Diviser*, Bristol: Pumpkin TV Ltd., 2DVD, 100'.

FORCED ENTERTAINMENT, 1999, *Making Performance*, Sheffield: Forced Entertainment, 30'.

7.4 | PALESTRAS, SEMINÁRIOS E CURSOS

FÉRAL, Josette, «Teoria e Prática: além das fronteiras», 18-28/08/2009, Departamento de Artes Cênicas/USP, curso de pós-graduação.

FÉRAL, Josette, «Présence et effets de présence», 26/08/2009, São Paulo / Brasil : TUSP – Maria Antônia, conferência.

AGRA, Lúcio et al, «Pedagogia da Performance», 20/11/2007, São Paulo / Brasil : Centro Cultural São Paulo, conferência.