

Para uma ideia de pedagogia teatral: *leveza, rapidez, exatidão, visibilidade, multiplicidade*

António Brancoⁱ

Universidade do Algarve, Portugal

Resumo

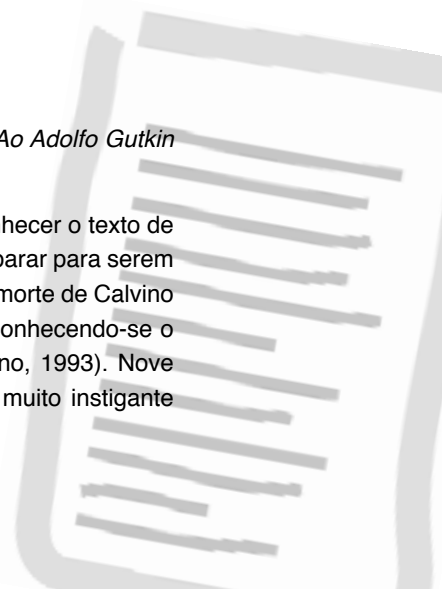
A partir da experiência que tenho tido na formação teatral de não-atores, proponho-me identificar os princípios orientadores de uma pedagogia teatral baseada numa matriz stanislavskiana. Para isso, aproprio-me explicitamente das propriedades da literatura definidas por Italo Calvino, usando cada uma delas para caracterizar os problemas mais frequentemente sentidos pelos alunos na execução de exercícios teatrais e as respostas pedagógicas que tenho encontrado para os ajudar a ultrapassá-los: *leveza* – a questão da moral; *rapidez* – a questão do bloqueio ou da hiperactividade na expressão; *exatidão* – a questão do rigor; *visibilidade* – a questão da imaginação e da sua relação com a ‘realidade’; *multiplicidade* – a questão da polifonia do *eu*.

Palavras-chave

Pedagogia teatral; Formação de não-atores

Ao Adolfo Gutkin

Em 1988, foi publicado um livro em que se dava a conhecer o texto de cinco de seis conferências que Italo Calvino tinha vindo a preparar para serem apresentadas na Universidade de Harvard. Como se sabe, a morte de Calvino impediu a realização desse conjunto de conferências – desconhecendo-se o que pretendia com a última, sobre a "consistência" (Calvino, 1993). Nove anos depois, Margarida Vieira Mendes publicou um ensaio muito instigante



em que aplicava, já não à literatura mas ao seu ensino, as cinco propriedades que titulavam as conferências conhecidas de Calvino (Mendes, 1997). Ambos os textos marcaram fortemente o meu percurso: o primeiro, porque iluminou irreversivelmente a relação muito estreita que, desde a infância, mantenho com a literatura; o segundo, porque não só inspirou decisivamente a forma como passei a exercer a docência enquanto professor de português (no Ensino Secundário) e de literatura (na Universidade), mas também porque me desafiou a aprofundar as propostas de Margarida Vieira Mendes na atividade de investigação que desenvolvi no âmbito da didática da literatura.

O ensaio que a seguir apresento resulta de um exercício de apropriação das cinco propriedades da literatura de Italo Calvino, agora aplicadas a uma ideia de pedagogia teatral construída a partir da experiência adquirida na lecionação da disciplina de Oficina de Teatro do mestrado abaixo identificado. E, tal como Margarida Vieira Mendes, decidi excluir a qualidade da "consistência", sobre a qual se desconhece o que Italo Calvino iria dizer. Por isso, a reflexão que proponho incidirá sobre cinco propriedades essenciais do ensino e da aprendizagem das práticas teatrais: a leveza, a rapidez, a exatidão, a visibilidade e a multiplicidade. E porque a minha experiência profissional se circunscreve ao ensino do teatro (e não da expressão dramática) a adultos sem formação teatral prévia que não desejam, necessariamente, vir a ser atores, ater-me-ei a esse modelo em todas as minhas considerações: os alunos de que falarei serão sempre esses. Trata-se dos alunos da especialização em Teatro e Intervenção Social e Cultural do mestrado em Comunicação, Cultura e Artes (Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade do Algarve), cuja finalidade é a de proporcionar uma "visita guiada" a um método teatral inspirado nas escolhas e na prática de Manuela de Freitas, atriz portuguesa que foi discípula de Fernando Amado e Adolfo Gutkin (v. Fadda & Cintra, 2004) e de quem eu próprio fui discípulo, conforme conto no relatório que submeti à Universidade do Algarve para a obtenção do título de agregado (Branco, 2011b, pp. v-ix).

Leveza

Tal como Calvino (1993), assumirei que não posso referir-me à leveza sem recorrer à noção de "peso" (p. 17). Por isso, começo por estabelecer que a *subtração de peso* é uma das finalidades pedagógicas principais da aula de práticas teatrais.

Tornarmo-nos adultos implica aprendermos a conviver, de forma cada vez mais eficaz, com um conjunto de convenções destinadas à nossa plena integração na vida social, nas suas várias dimensões. Um dos aspetos mais relevantes dessa aprendizagem consiste em sabermos adequar o nosso comportamento ao contexto público, fortemente regulado e pouco recetivo à expressão individual de emoções e sensações extremas. Pelo contrário, o padrão de comportamento comumente considerado adequado é aquele que nos aconselha, em público, à expressão individual moderada do que os acontecimentos, as pessoas, as coisas provocam em nós. Quer isto dizer que, para sermos aceites em sociedade, temos de aprender a controlar impulsos e emoções que, se não fossem contidos, nos levariam a dizer ou a agir em dissonância com os padrões vigentes: por exemplo, em circunstâncias normais, não faz parte da norma gritar muito alto ou chorar desesperadamente; deitarmo-nos no passeio para dormir; fazermos amor com a pessoa amada na rua; exprimirmos livremente a ira que uma reação ou um acontecimento provoca em nós; etc.

Essa aprendizagem, que cada um concretiza à sua maneira, vai provocando níveis diferenciados de autocensura, cujo governo é, segundo as teorias psicanalíticas de base freudiana, atribuído ao superego, que assim pode ser definido como a instância individual responsável pela assimilação das normas do grupo social a que pertencemos (Freud, 1973). Entre outros aspetos, o processo de socialização sumariamente descrito vai fazendo com que progressivamente nos esqueçamos de que "o nosso corpo é um animal", conforme afirma Grotowski (cit. por Richards, 1995, p. 66) – o que se traduz em perda progressiva da organicidade, por ele definida como capacidade de "viver em harmonia com as leis naturais, mas num nível primário" (Richards, 1995, p. 66, trad. minha).

O professor de práticas teatrais que não tenha uma forte consciência desta realidade não estará preparado para cumprir uma das suas missões mais importantes: a de ajudar os seus alunos a libertar-se das camadas de censura acumuladas ao longo da vida – porque uma das capacidades em que todos os adultos são peritos mais ou menos competentes é a do autocontrolo em contexto social público. Impõe-se, contudo, um princípio deontológico àquela demanda do professor: para poder interferir com esses mecanismos autoprotetores, deverá ter uma elevada consciência do seu próprio

travestismo social. Isso implica que não se coloque num plano superior ao dos alunos: o professor de teatro não é aquele que se libertou das amarras que condicionam a sua expressão orgânica, mas tão-somente aquele que, graças à autoanálise proporcionada pela experimentação artística, conquistou uma consciência mais nítida e informada da miríade de atos inorgânicos que produz nos vários contextos em que, tal como os alunos, é um ser social publicamente exposto. A base desta pedagogia teatral é, assim, a frase-chave "Eu sou o outro" – que também é o nome de um exercício ensinado e praticado nas minhas aulas e que já tive a oportunidade de descrever sumariamente (cf. Branco, 2011a, p. 32).

Se aceitarmos que a autocensura a que me referi provoca, em contextos de exposição pública, elevados níveis de auto-ocultação dos indivíduos, então poderemos também considerar que o teatro é, dada a natureza específica das suas circunstâncias de realização, uma das atividades humanas mais capazes de potenciar aqueles mecanismos autodefensivos. Talvez por isso o debate sobre se o ator se revela através da personagem ou se, pelo contrário, se esconde por detrás dela seja tão intrínseco à própria arte. E podemos afirmar que, nesta matéria, os atores de todos os tempos se dividem em dois campos: aqueles que veem na personagem um veículo da *revelação pessoal ficcionada*, como Eleonora Duse ou Luís Miguel Cintra (cf., respetivamente, Duse, 1959, p. 467, e Serôdio, 2001, p. 216); e aqueles que rejeitam cabalmente essa possibilidade, porque, pelo contrário, encaram a personagem enquanto constructo racional e consciente que nada revela da *personalidade mais profunda* do ator que a desempenha, como Benoît Coquelin ou David Mamet (cf., respetivamente, Coquelin, 1880, pp. 23-24, e Mamet, 1998, p. 9).

Quer isto dizer que os problemas suscitados pelo autocontrolo pessoal só são matéria de reflexão relevante para uma pedagogia teatral defensora de uma visão *do ator que se revela através da personagem*, enraizada numa matriz "stanislavskiana", já que no outro caso se tratará mais do ensino de um método que possibilite ao aluno a *simulação* (e, por isso mesmo, também altamente controlada) *das expressões humanas*. Sendo a minha conceção de teatro, de ator e de personagem coincidente com a primeira das duas, em função das escolhas que fiz enquanto ator, por adesão ao método teatral a que me referi na introdução, passo, então, à questão pedagógica a ela inerente.

Elegi como tarefa primordial do professor de práticas teatrais a subtração de peso. Não se trata, apenas, de ajudar os alunos a reencontrarem níveis elevados da sua organicidade, num contexto social particular. Não. É que, em contexto público, a expressão individual governada pelos padrões morais, religiosos, culturais que a ele se apliquem não tem outro remédio senão recorrer amiúde a estereótipos e a clichés: os primeiros, porque permitem a partilha de crenças comuns, instituindo sentimentos de pertença; os segundos, porque, ainda que vazios, são códigos altamente económicos na comunicação do tipo *fast food*. Passo a exemplificar.

A Maria está no velório do pai. Estranhamente, contudo, ainda não sentiu a dor pungente que se espera dela nessas circunstâncias. Pelo contrário, a sensação que a acompanha desde o primeiro minuto é a de um grande alívio, até porque acompanhou, com enorme sacrifício pessoal, o sofrimento do progenitor nos últimos meses de vida. O que escolherá (voluntária ou mecanicamente) a Maria tornar visível no velório? Se quiser poupar-se ao esforço que implicaria explicar-se aos outros, mostrará, através dos clichés de todos conhecidos, os sinais exteriores da grande tristeza que os outros esperam ver nela.

O José é um adolescente muito sensível e frágil na intimidade, mas que, na escola, se integrou num grupo de jovens com comportamentos agressivos. Se quiser preservar a pertença ao grupo e corresponder às expectativas, adotará formas de vestir e atitudes públicas semelhantes às dos outros, ou seja, agirá em conformidade com os estereótipos associados a esse grupo, em vez de se destacar pela diferença. Este exemplo poderia aplicar-se a qualquer outro grupo etário ou profissional: alguém imagina um avô de oitenta anos a pedir ao neto de dezasseis que o leve com ele para a discoteca à sexta-feira à noite, mesmo que seja esse o seu desejo íntimo?

Isto significa que aprendemos e mecanizamos convenções (estereótipos e clichés) que nos permitem, por um lado, pertencer a grupos e, por outro, interagir com os outros sem grande esforço: é o que todos fazemos em restaurantes, nas lojas, na rua, no autocarro, na aula, na praia, em suma, em todos os contextos em que estejamos expostos.

A tudo isso chamarei *peso*, a saber: o efeito exercido sobre o corpo e o espírito pela força da gravidade que nos atrai para as convenções e códigos sociais, morais, ideológicos, culturais, religiosos. A técnica teatral ao serviço

de uma pedagogia disso consciente deverá ser instrumento para a *levitação* – o que, segundo as leis da física, só pode ser obtido mediante o uso de forças específicas capazes de contrariar as leis da gravidade.

Tomar consciência desse peso será já uma forma de subtrair peso ao peso – operação que tornará o aluno mais leve. Deve, no entanto, o professor prever o surgimento de um novo peso, nos alunos: o do insucesso na tarefa árdua de se libertarem dos mecanismos de autocontrolo. Competirá ao professor estar atento e, sempre que tal aconteça, contribuir decisivamente para a desdramatização dos fracassos. Porque nenhum peso é melhor do que outro, na medida em que também esse outro peso retira leveza ao aluno. O objetivo do *desnudamento*, na aula de práticas teatrais, não se inscreve nos planos da moral, mas nos da técnica e da estética, infinitamente mais leves.

Rapidez

Enquadro a presente propriedade pedagógica noutra finalidade da aula de práticas teatrais: a de orientar os alunos na procura de "uma expressão necessária, única, densa, concisa, memorável" (Calvino, 1993, p. 65). Nesse contexto, acompanharei Calvino na adoção da máxima latina "*Festina lente*" – oximoro que me leva a considerar que, na pedagogia teatral cujos ideais pretendo delinear, "rapidez" não se opõe a "lentidão", mas, sim, a *paralisia*, por um lado, e a *hiperatividade*, por outro.

Expostos publicamente e antes de começarem a compreender os mecanismos que proporcionam a leveza, os alunos tenderão para dois comportamentos: o da inação, a que no teatro chamamos *bloqueio*, e o do excesso de atividade. Deverá o professor ter consciência de que são ambos respostas sintomáticas para a mesma dificuldade, decorrente de perguntas que explícita ou implicitamente os alunos se colocam, antes e durante a realização dos exercícios e jogos praticados na aula: "O que hei de fazer? O que se espera de mim?". Ora, ser *rápido*, na aula de práticas teatrais, não significa fazer muito ou apressadamente. Não: ser rápido representa, sobretudo, aprender a eliminar o tempo que decorre entre o nascimento de um impulso e a sua concretização.

Literalmente, um impulso é uma "força propulsora que faz mover" (Dicionário Eletrónico da Porto Editora). No sentido figurado, ganhou o

significado de "desejo repentino que incita alguém a agir de determinada maneira, sem pensar nas consequências". Todos nós temos impulsos e todos nós aprendemos a controlá-los. A concretização ou eliminação dos impulsos depende, essencialmente, da velocidade com que a consciência (ou o superego, segundo a perspectiva freudiana) é capaz de os filtrar e reprimir, tendo em conta, essencialmente, a previsão do seu impacto no comportamento individual: é que a atividade principal do inconsciente é acontecer, mas a do consciente é rever ou prever. Por isso, nos exercícios, jogos e improvisações, a rapidez artística resulta de um combate decisivo entre dois pares de instâncias internas: o racional e o irracional, o consciente e o inconsciente. Quando o racional e o consciente são mais velozes, o aluno por eles subjugado paralisará ou entrará em hiperatividade, mas, quando a corrida é vencida pelo irracional e pelo inconsciente, começa o processo de criação.

Num dos diálogos mais belos entre Narciso e Goldmundo, protagonistas do romance homónimo de Hermann Hesse, encontrei a seguinte fala de Narciso, dirigida ao jovem neófito Goldmundo:

– Certamente (...) as naturezas da tua espécie, dotadas de sentidos fortes e apurados, naturezas de anímicos, de sonhadores, de poetas e amorosos, são-nos quase sempre superiores, a nós intelectuais e servidores do espírito. A vossa origem é materna. Viveis na plenitude, foi-vos concedida a força do amor e a intensidade do sentimento. Nós, os servidores do espírito, embora pareça às vezes que vos guiamos e dirigimos, não vivemos na abundância, vivemos na carência. A vós pertence-vos a opulência da vida, a suculência dos pomos, o jardim do amor, o reino belo da arte. A vossa pátria é a terra, a nossa é a ideia. O vosso perigo é afogar-vos no mundo dos sentidos, o nosso é sufocarmos no espaço rarificado. Tu és artista, eu sou pensador. Tu dormes no regaço da mãe, eu velo no deserto. O sol brilha para mim, para ti a lua e as estrelas; tu sonhas com raparigas, eu com rapazes... (Hesse, 1981, p. 46).

Encaremos o que Narciso diz a Goldmundo no plano alegórico representativo da relevância do irracional e do inconsciente na criação teatral. Na caracterização que faz de si próprio e do seu discípulo, Narciso opõe, essencialmente, o excesso do artista, que corre o risco de "se afogar no mundo dos sentidos", à privação do pensador, que arrisca "sufocar no espaço rarificado". Assim se compreende a última comparação: "tu sonhas com raparigas, eu com rapazes"(trata-se do amor carnal contraposto ao amor espiritual).

Aquilo que de mais importante retenho desse excerto é a ideia de que o ator não é governado pelo intelecto, mas pela carne e pelas pulsões físicas e oníricas que ela é capaz de gerar. Ora, o que o professor de teatro vem propor aos alunos é a aprendizagem de uma nova relação entre o racional e o irracional, entre o consciente e o inconsciente, o que pode significar a inversão da aprendizagem-padrão já realizada pelo adulto socializado: se em contexto social público convém que o racional e o consciente sejam mais rápidos a intervir do que o irracional e o inconsciente, durante a execução de um exercício ou de uma improvisação exige-se o contrário. Daqui resulta novo oxímoro pedagogicamente difícil de ensinar e de aprender: o que o teatro pede ao ator (referência do aluno da "visita guiada") é que, nos alicerces de seu ato de exposição pública, estejam totalmente inativos os fatores que, nos padrões de comportamento público, constroem a expressão humana mais íntima e privada.

É aqui que convém introduzir a noção de *lentidão*. Estou, evidentemente, a referir-me à lentidão pedagógica: não pode o professor de práticas teatrais desejar ou exigir que os alunos sejam velozes a encontrar a chave libertadora do seu irracional e do seu inconsciente. Pelo contrário, deverá contar com um tempo de aprendizagem longo, necessário à familiarização do aluno com os efeitos dessa dimensão individual, habitualmente obliterada ou muito reprimida nos contextos de grande exposição pública. Se assim não fosse, seria o professor uma espécie de violador do(s) aluno(s) – o que também seria deontologicamente inaceitável.

Para o professor, o problema pedagogicamente mais complexo é, contudo, o de saber se a morosidade de um aluno em atingir a rapidez decorre de um processo de crescimento próprio ou é apenas resultado do medo da velocidade com o que o irracional e o inconsciente, livres do jugo da razão e do consciente, são capazes de se exprimir, produzindo, evidentemente, níveis novos e profundos de autocognição. A melhor forma de agir, nesse contexto, será com a determinação amorosa e paciente da mãe-andorinha que tenta convencer o filho a perder o medo de voar. Mas também é preciso recordar que, de tão veloz, não há tempo mais curto e impercetível do que aquele que decorre entre o momento em que as garras do pânico ainda estão cravadas na beira do ninho e o momento em que o jovem pássaro dá consigo a voar: a rapidez, na aula de prática teatral, representa também

esse tempo ínfimo de decisão do aluno que, finalmente, se atira para o abismo da sua irracionalidade e do seu inconsciente criador.

Termino, integrando as duas propriedades já descritas em duas leis da pedagogia teatral: quanto mais leve, mais rápido; quanto mais rápido, mais leve.

Exatidão

O ponto de partida da reflexão sobre a terceira propriedade da pedagogia teatral, a exatidão, é a seguinte passagem do texto de Calvino:

Às vezes parece-me que uma epidemia pestífera atingiu a humanidade na faculdade que mais a caracteriza, ou seja, a linguagem, uma peste da linguagem que se manifesta como perda da força cognitiva e de imediatismo, como um automatismo com a tendência para nivelar a expressão nas fórmulas mais genéricas, anónimas e abstractas, para apagar toda a centelha que crepita do encontro das palavras com novas circunstâncias (1993, p. 74).

Segundo o autor, essa "peste" atinge não só as palavras, mas também as imagens, que se esvaziam da necessidade interna que as deveria gerar, e as histórias, que se tornam "informes, casuais, confusas, e sem pés nem cabeça" (Calvino, 1993, p. 74).

Antonin Artaud também já se tinha servido da metáfora da peste, numa direção completamente diferente da de Calvino, para reivindicar um teatro capaz de exercer sobre as comunidades uma profunda ação libertadora do inconsciente recalcado:

O teatro, como a peste, é uma crise que se resolve ou pela morte ou pela cura. E a peste é uma doença superior, por ser uma crise total para além da qual nada permanece a não ser a morte ou uma purificação extrema. Identicamente, o teatro é uma doença, porque é o equilíbrio supremo que se não pode atingir sem destruição. O teatro convida o espírito a alcançar um delírio que lhe exalta as energias. E constatamos que, do ponto de vista humano, a acção do teatro, tal como a da peste, é benéfica, pois, ao compelir os homens a verem-se tais como são, faz com que a máscara tombe, põe a nu a mentira, o relaxe, a baixeza, a hipocrisia deste nosso mundo; vence a inércia asfíxiante da matéria que se apodera até do mais claro testemunho dos sentidos; e, ao revelar às colectividades humanas o seu poder sombrio, a sua força oculta, incita-as a tomarem, em face do destino, uma atitude superior e heróica, que nunca teriam assumido sem o teatro (2006, p. 36).

Tanto Calvino como Artaud responsabilizam a peste pela instituição de uma desordem, no primeiro caso negativa, no segundo positiva: negativa em Calvino, porque desorganiza a vida, provocando elevados níveis de imprecisão da linguagem, das imagens, das histórias; positiva em Artaud, porque destrói os costumes, provocando um elevado nível de revitalização da humanidade. E embora usem antiteticamente a metáfora da peste, creio que ambos o fazem com igual exatidão, para defenderem uma visão similar da arte enquanto "batalha com a linguagem para a transformar na linguagem das coisas, que parte das coisas e volta para nós com toda a carga humana que tínhamos investido nelas" (Calvino, 1993, p. 93), o que implica, necessariamente, "um terrível apelo às forças que (...) impelem o espírito para a fonte originária dos conflitos" (Artaud, 2006, p. 34).

Ambos sabem, seguramente, que a exatidão da Arte não se opõe ao caos, mas é por ele gerada, como é contado no Génesis: "No princípio, Deus criou o céu e a terra. Ora, a terra estava vazia e vaga, e as trevas cobriam o abismo, e um vento de Deus pairava sobre as águas" (Bíblia, 1986, Gn 1-2).

Como vimos, a finalidade do teatro é, segundo Artaud, pôr os homens a verem-se "tais como são" – o que em Calvino corresponde à finalidade de devolver à linguagem a sua "necessidade interna". Dessa dupla visão resultam duas aplicações distintas da exatidão, na aula de práticas teatrais: por um lado, a exatidão referirá uma atenção particular aos modos de aquisição e uso das palavras em torno das quais se organiza o discurso teatral orientador da prática – e que, por extensão, também abrange a tarefa pedagógica de clarificar e precisar a técnica teatral; por outro, exprime o desígnio de encontrar estratégias que permitam aos alunos irem-se dando conta de que o ato de criação é totalmente incompatível com a inércia e a imprecisão das máscaras sociais de que já falei anteriormente. Analisarei, de seguida, essas duas vertentes.

Uma prática pedagógica alicerçada, como convém, numa nítida conceção do teatro trará, inevitavelmente, consigo uma linguagem específica. Alguns desses termos serão oriundos de "sistemas teatrais" também eles específicos, como quando, por exemplo, na aula se pretenda usar conceitos como o de "pré-expressividade" (oriundo do teatro antropológico de Eugenio Barba), o de "via negativa" (que remete para Grotowski) ou o de "se mágico" (referente a Stanislavski). A esse conjunto de termos chamarei *conceitos*

estranhos, porque é essa a qualidade com que, provavelmente, aparecerão aos alunos. O fator estranheza será, nestes casos, potenciador de perguntas sobre o significado, proporcionando ao professor a possibilidade de os esclarecer. Haverá, todavia, muitas outras palavras que os alunos não desconhecirão, como as seguintes, todas pertencentes ao vocabulário com que me exprimo nas aulas de práticas teatrais: "presença", "sagrado", "concentração", "liberdade", "imaginação", "máscara", "emoção", "mentira", "disponibilidade", etc. São estas que darão mais trabalho de exatidão ao professor e aos alunos. Porque a linguagem está contaminada pela doença a que Calvino se refere, muitas dessas palavras foram sendo apropriadas pelo discurso comum, tendo-se desvitalizado. Tomo como exemplo a palavra "disponibilidade": provavelmente, ela começará por surgir ao aluno com o mesmo rosto que assume no contexto em que dizemos a um amigo que *estamos disponíveis* para irmos tomar um café com ele ou em que confirmamos a nossa *disponibilidade* para uma reunião em certo dia a certa hora. Ora, a "disponibilidade", na aula de práticas teatrais, significa estar pronto para se dedicar totalmente, sem qualquer espécie de reserva nem duração pré-definida, a uma tarefa desconhecida, segundo regras ditadas por outro e sem conhecimento prévio do resultado que se obterá: o estado de disponibilidade, no teatro, é um estado de abnegação, ou seja, de renúncia total ao interesse próprio – o que implica a aceitação da morte de alguma coisa para que possa acontecer o nascimento de outra. Para um ator, a disponibilidade corresponde, na realidade, a encontrar em si o mesmo estado de caos a partir do qual Deus criou o mundo.

Mas a exatidão também se refere à necessidade pedagógica de grande rigor na execução dos exercícios propostos aos alunos: ninguém duvide de que, na aula de práticas teatrais, há uma ordem que propicia o caos, para que esse caos possa gerar uma nova ordem (artística). Efetivamente, ao processo de realização de um exercício teatral aplica-se o que diz Calvino (1993) sobre a poesia: que ela "é a grande inimiga do acaso, embora sendo também filha do acaso e sabendo que o acaso em última instância ganhará a partida" (p. 87).

No que concerne à exatidão encarada como instrumento pedagógico de combate à inércia e à imprecisão das máscaras sociais individuais, direi que o processo de criação teatral tem por finalidade a *transubstanciação do*

ator, enquanto a máscara social visa a preservação, a todo o custo, do que existe. A imprecisão é absolutamente necessária à máscara, porque a sua sobrevivência, enquanto aparência inorgânica dos costumes, depende da sua capacidade de negação do fulgor orgânico dos conflitos primordiais: a máscara social é o rosto de uma ordem que nega vã e veementemente a existência do caos. A pedagogia teatral que aqui idealizo é aquela que vai demonstrando ao aluno, através dos acontecimentos proporcionados pelos exercícios, que as máscaras sociais em que persiste só servem para a sua homogeneização e que o uniforme é sempre *indiferente*. Pelo contrário, a individualização que acontece quando o aluno mergulha nos seus abismos insondáveis proporciona um nível de universalidade inexcelsível. Um dos princípios da aula de práticas teatrais será, então, o seguinte: à exatidão e à riqueza do arquétipo (cf. Jung, 1964, p. 46) opõe-se a pobreza e a imprecisão do estereótipo.

Visibilidade

A propósito da sua atividade de escritor, diz-nos Calvino (1993) que parte sempre de uma imagem e que "são as próprias imagens que desenvolvem as suas potencialidades implícitas, o conto que elas trazem em si" (p. 109). Como Calvino (1993), associarei a visibilidade, na aula de práticas teatrais, à faculdade humana da imaginação, a saber: "o poder de focar visões (...), de fazer brotar cores e formas a partir de um alinhamento de caracteres alfabéticos negros numa página branca, de *pensar* por imagens" (p. 112). E não posso deixar de ouvir no trecho de Calvino que acabo de citar ecos das palavras de um grande mestre de teatro português, Fernando Amado (1999b): "O protagonista não usa estilo baço, discursivo; pensa com imagens: não evidentemente por submissão ao princípio do menor esforço, mas ao contrário por se conformar às leis que regulam o espírito humano" (p. 172).

Regresso à questão da transubstanciação do ator: sendo, tal como o poeta, o pintor, o escultor e o cineasta, artista das imagens, o ator é o único que se transforma na própria imagem que criou. Assim sendo, o problema que se coloca ao aluno da aula de práticas teatrais é, em simultâneo, muito simples e muito complexo – e pode ser expresso através de perguntas como as que a seguir enuncio: "Poderei eu ser uma flor que canta ópera?"; "Poderei eu ser um papagaio que ensina o dono a falar?"; "Poderei eu ser um homem

à beira da morte?"; "Poderei eu ser uma menina fugida de um manicómio?"; etc. Essas perguntas fundam as suas raízes noutra pergunta ainda, mais acutilante: "Poderei eu ser todo o mundo e ninguém?". O programa de trabalho, na aula de teatro, persegue a resolução dessa questão – o que implica empurrar a faculdade da imaginação até aos seus limites máximos em cada um dos alunos.

Ora, quando levada ao extremo, a imaginação produz no indivíduo um efeito parecido com o da esquizofrenia, patologia que, segundo a descrição médica mais consensual, pode fazer com que a pessoa se torne incapaz de distinguir as experiências reais das imaginárias. A coincidência entre essa sintomatologia e o que acontece ao ator durante o processo de transubstanciação é flagrante: tal como o esquizofrénico, também o ator sofre de alucinações (auditivas, visuais, tácteis, olfativas), acredita em ilusões, pode sentir-se controlado por forças misteriosas – e age em conformidade com tudo isso (cf. A.P.A., 2004). Por isso me referi, noutro texto, à importância do *efeito placebo* na arte do ator (Branco, 2013). Mas também se pode associar a arte do ator ao fenómeno religioso do milagre: de facto, ninguém melhor do que o ator para compreender o que acontece ao participante num acontecimento de inspiração divina. É que na base do milagre e da transubstanciação do ator está o mesmo elemento – a fé. A criação teatral do ator é diretamente proporcional ao grau de crença em determinadas circunstâncias – e só a crença absoluta possibilita a transposição total dessas circunstâncias para a alma e para o corpo do ator. Por isso, segundo Fernando Amado, aquilo que o Teatro reclama do ator é a "despersonalização", ou seja, o esquecimento "da sua individualidade particular e passageira" (1999a, pp. 129-130). Foi também tudo isso que levou Adolfo Gutkin (2007) a afirmar:

Haverá gente mais louca que a gente de teatro?... Tudo o que fazem é acreditar profundamente na mentira... no falso. O céu é de papel... o sangue é sumo de tomate... e todas as noites Otelo estrangula a Desdémona à mesma hora. A mesma Desdémona todas as noites... (s./p.).

Em suma, o ator é aquele que se abandona ao jogo que consiste em ir ao encontro da verdade mais profunda de que é capaz para chegar à mentira mais nítida possível, ou vice-versa. "Engana-te a ti próprio primeiro, antes de enganares os outros", poderia ser este o lema de inspiração horaciana deste ator. Desse jogo demente resulta a fusão da mentira e da

verdade, do real e do imaginário. Ora, o nosso contexto social e cultural é em tudo contrário a isso.

Sabemos, a partir do célebre ensaio de Michel Foucault, que, sobretudo a partir do século XVIII, a loucura perdeu o estatuto de experiência sagrada que a Idade Média lhe conferia e de experiência cósmica do Renascimento, para adquirir um estatuto moral, com a conseqüente especialização dos espaços de confinamento e de tratamento dos loucos, com vista à proteção da sociedade contra os seus perigos: assistia-se, nesse momento, ao dealbar de uma sociedade "onde tudo o que há de estranho no homem seria sufocado e reduzido ao silêncio" (Foucault, 1997, p. 428). Apesar dos progressos da medicina e do surgimento e grande desenvolvimento da psicologia, creio ser legítimo afirmar que continuamos a manter uma relação muito complexa e difícil com a loucura: por um lado, nas suas manifestações mais extremas, ela inspira-nos medo, motivo pelo qual precisamos que existam espaços próprios que subtraiam o louco do espaço comum; por outro, fascina-nos, na medida em que o louco rompe com todas as estruturas mentais conhecidas, devolvendo-nos uma mundivisão hermeneuticamente impermeável aos critérios-padrão de análise da vida e dos comportamentos humanos. O racionalismo do séc. XVIII, reforçado pelo positivismo do final do séc. XIX, deve ter contribuído fortemente para essa relação, ao mesmo tempo que terão sido ambos responsáveis pela progressiva valorização da chamada "sanidade mental" que, em princípio, todos buscamos. Ora, a não ser que sofram da patologia de *quererem ser loucos*, também os alunos tenderão para essa valorização e essa busca. Creio, assim, que a partir do momento em que compreendem ou vislumbram em que consiste o ato teatral para que são convidados, encontrarão em si obstáculos sobretudo gerados pelo medo das conseqüências de se abandonarem, sem restrições, a essa forma da *demência*. Convém, por isso, dilucidar alguns aspetos.

Em primeiro lugar, é necessário ir explicando que a loucura do ator de que tenho vindo a falar não se conjuga com a imagem do louco preso na camisa-de-forças e totalmente perdido para a vida e para a relação com os outros: pelo contrário, trata-se da expressão totalmente voluntária (e consciente) do irracional e do inconsciente, que visa a *desalienação* do indivíduo. Em segundo lugar, importa ir demonstrando que um ideal de

socialização baseado no domínio prepotente do racional não é, obrigatoriamente, sinal de equilíbrio mental, até porque uma parte importante da nossa humanidade fica, assim, impedida de se exprimir, apesar de continuar a agir dentro de nós. Ouçamos as palavras de um dos mais experimentados e prestigiados psicopatologistas portugueses a esse propósito:

Todos temos direito a ser um bocadinho fóbicos quando uma desgraça se abate sobre nós, um pouco paranóides quando nos envolvemos numa luta difícil, ligeiramente obsessivos enquanto estudamos a complexidade das coisas, um pouco histriónicos quando nos queremos impor aos outros. Da tendência esquizóide nascem teorias inovadoras e, através das mudanças de humor, a criatividade. (...) E, embora sejam admissíveis algumas combinações verdadeiramente patológicas, ter todas as doenças é o mesmo que não ter nenhuma (Abreu, 2006, pp. 139-140).

Em terceiro lugar, convém ir deixando bem claro, ao longo das aulas, que o treino do ator tem por finalidade a aquisição de um instrumento de que, infelizmente, o louco não dispõe: a capacidade de ligar e desligar o botão da irracionalidade, sempre que disso necessita.

Em princípio, aquilo de que mais medo temos é do desconhecido: o medo da loucura pode assim ser encarado como sintoma principal da nossa ignorância sobre os mecanismos próprios da irracionalidade e do inconsciente, quando libertados da jaula em que, por motivos vários, os aprisionamos.

Em conclusão, o valor pedagógico da visibilidade também implica ajudar os alunos a tomarem consciência da sua *capacidade de loucura*, por se acreditar que nela se encontra um dos gérmes mais significativos do tipo de imaginação necessária ao ator. Isso traduz-se na criação de contextos que, na máxima segurança possível – já que nada do que é humano é absolutamente seguro –, permitam aos alunos irem-se familiarizando com a potência e a criatividade do seu inconsciente, de onde brotarão as imagens com que poderão experimentar o processo de invenção do ator: é que, nascidas das profundezas onde carne e alma são um só, essas imagens têm um poder transformador inigualável. Eu já vi.

Multiplicidade

No final da conferência sobre a multiplicidade, organizada em torno de dois conceitos nucleares – o de "enciclopédia" e o de "polifonia" –, Calvino (1993) chega à seguinte conclusão:

Poder-se-á objectar que quanto maior for a tendência da obra para a multiplicação dos possíveis mais se afasta do *unicum* que é o *self* de quem escreve, a sinceridade interior, a descoberta da sua própria verdade. Pelo contrário, respondo eu, quem somos nós, quem é cada um de nós senão uma combinação de experiências, de informações, de leituras, de imaginações? Cada vida é uma enciclopédia, uma biblioteca, um inventário de objectos, um catálogo de estilos, onde tudo pode ser continuamente remexido e reordenado de todas as maneiras possíveis (p. 145).

Considero que, no trecho citado, Calvino identifica algumas questões essenciais para a arte do ator e, conseqüentemente, para a pedagogia teatral.

O ator sabe que o *unicum* a que se chama *eu*, *personalidade*, *identidade*, só o é à superfície e que, quanto mais fundo mergulha em si, mais encontra o múltiplo e o diverso, em suma, a grande enciclopédia de todos os arquétipos humanos: é como se à nascença trouxéssemos conosco a totalidade do legado humano inscrito nos genes, tal como defende Carl Jung ao longo da sua vasta obra, e a socialização consistisse na ativação de vários elementos desse património e na desativação de outros. Pelo contrário, o treino do ator serve para que ele desperte em si todas as possibilidades humanas adormecidas, escondidas, esquecidas, desusadas, conforme deixou claro Manuela de Freitas:

Um actor é aquele que investiga tudo o que é. É um ser que resolve ter como profissão conhecer-se totalmente, saber tudo o que tem, o que podia ter, o que é, o que poderia ser, do que é capaz, do que não é capaz. É a história do Gil Vicente, o "todo o mundo e ninguém". O actor é toda a gente e ninguém. O actor através de técnicas, investiga tudo o que tem, confronta-se com todas as suas capacidades, grandezas, baixeiras, vícios, virtudes. E, para que é que isso serve? É uma espécie de base de dados a que, perante um personagem concreto, vai buscar tudo o que serve este personagem (Neves & Freitas, 2006, s/p.).

Encarada deste modo, a arte do ator constitui uma espécie de regresso à plenitude do humano e, também, a demanda disso: o ator é uma pessoa que reivindica o direito a descobrir em si, a experimentar e a exprimir tudo quanto é humano. Assim se explica que um ator possa, com o mesmo grau de

veemência e em momentos diferentes, ser criminoso e juiz, criança e velho, mulher e homem, ditador e mendigo, bêbado e sóbrio, etc. Ouçamos o ator Luís Miguel Cintra a este propósito:

(...) o actor inventa uma outra cara, (...) ou inventa outra pessoa para si. (...) Para inventar a máscara, o actor está a socorrer-se de todas as zonas que existem em embrião na sua personalidade e que se calhar ele nunca costuma mostrar. Sendo provavelmente a pessoa mais bem comportada do mundo, o actor para construir uma máscara de assassino, por exemplo, tem que ir buscar dentro de si próprio o assassino que todos nós temos dentro de nós – tem que mostrar essa faceta que provavelmente nunca mostra(rá) na vida. Portanto o actor, por um lado, é uma pessoa que está sempre a esconder-se, mas, por outro, ao criar diversas máscaras, é alguém que está sempre a expor-se, muitíssimo mais que aqueles que não são actores, e está a fazer um jogo consigo próprio, está a trabalhar sobre a sua própria personalidade, a fazer do seu corpo e da sua alma, se assim quisermos, os seus instrumentos de trabalho (cit. por Seródio, 2001, p. 216).

Independentemente do modo como as revelações provocadas pela sua vida artística contaminem a sua vida social e afetiva, o ator aprende a distinguir o seu *eu* social da sua *multiplicidade artística*. Por isso Grotowski (1991) respondeu assim à pergunta de Eugenio Barba:

Esse processo de análise é uma espécie de desintegração da estrutura psíquica. Não correrá o actor, assim, o perigo de ultrapassar os limites, do ponto de vista da higiene mental?

Não, desde que se entregue cem por cento ao seu trabalho. Só o trabalho feito por metade, superficialmente, é psicologicamente penoso e perturbador do equilíbrio. Se só nos envolvermos superficialmente nesse processo de análise e de revelação – o que pode produzir grandes efeitos estéticos –, isto é, se conservarmos a nossa máscara quotidiana de mentiras, então seremos testemunhas de um conflito entre essa máscara e nós próprios. Mas se o processo for levado aos seus limites extremos, poderemos voltar a pôr a nossa máscara quotidiana conscientemente, sabendo agora para que serve e o que se esconde por detrás dela. Trata-se da confirmação não do que é negativo mas do que é positivo em nós, não do que é mais pobre mas do que é mais rico. E também leva a uma libertação dos complexos, quase do mesmo modo que a terapia psicanalítica (pp. 45-46, trad. minha).

Seja como for, a sociedade em que vivemos trata encomiasticamente o individual, para promover não tanto o autoconhecimento das suas múltiplas possibilidades mas a autoestruturação de uma *persona* sólida: um adulto profissional e socialmente bem integrado buscará construir-se em torno daquele valor e, na medida do possível, aproveitar as circunstâncias da vida

para alicerçar a *sua ideia de si, a sua personalidade, a sua coerência*. Aliás, a incoerência é, nesse contexto, uma espécie de antivalor que se atira à cara do prevaricador, sempre que o que ele defende ou fez hoje é diferente ou contrário do que defendeu ou fez ontem. Os géneros biográfico e autobiográfico são, em certa medida, uma espécie de símbolo disso mesmo: sempre construídos a *posteriori*, têm por finalidade a demonstração de um percurso cuja coesão ou já era evidente a *fortiori* ou podia estar elidida, mas que a perspetivação histórica ilumina.

A aula de práticas teatrais deve prestar-se, por isso, à aprendizagem do múltiplo, nas suas múltiplas dimensões: o conhecimento das múltiplas possibilidades do humano, mas também a descoberta e potenciação dos múltiplos recursos disponíveis para o exprimir – os recursos vocais, os recursos sensoriais, os recursos motores, os recursos emocionais, os recursos intelectuais, os recursos psíquicos, os recursos imagéticos, etc. Se, a propósito da leveza, caracterizei a aula de teatro como espaço de subtração, aqui defino-a enquanto espaço de *soma e multiplicação*. E a pergunta que conduz a aprendizagem da multiplicidade é esta: "O que é que eu tenho em mim (na minha alma e no meu corpo) que não uso?".

Para além desses aspetos, deve a aula de práticas teatrais proporcionar o espaço em que o aluno se possa reconhecer como indivíduo-múltiplo em relação com os outros, os factos e o mundo – tal como no "romance enciclopédico" idealizado por Calvino (1993, p. 127). Na realidade, o ator é um indivíduo totalmente consciente da sua dependência de uma *rede de conexões*, sabendo como ninguém que só consegue exercer a sua arte no âmbito dessa rede: são os outros atores com quem contracena, é o autor da peça, é o encenador, é o cenógrafo, é o músico, é o criador de luzes, é o figurinista, é o público – em suma, são todos os cocriadores de um objeto artístico em que, por inerência da função, é o ator quem se torna mais visível. Mas a expressão do ator, mesmo que individual na aparência, é sempre *polifónica*, porque com ele e através dele também falam todos os outros.

Por tudo o que ficou dito, a multiplicidade serve também o seguinte desígnio pedagógico: o da desconstrução e derrogação do *paradigma do mérito*, a partir do qual apreciamos os atos dos outros e os nossos atos são por eles apreciados. É, em suma, a propriedade da aula de teatro que mais contribui para trazer para o centro da cena pedagógica o *incerto* e o *transitório*.

Com base numa certa percepção do ator, pretendi, com o presente ensaio, delinear uma ideia de pedagogia teatral, apropriando-me, para o efeito, das cinco propriedades que Calvino atribui à literatura. O contexto específico em que tenho vindo a trabalhar determinou todas as minhas considerações sobre a matéria. Tal como já expliquei noutra lugar (cf. Branco, 2011b, pp. 37-45), nas aulas de Oficina de Teatro pretendo proporcionar aos meus alunos "uma visita guiada ao universo do ator" e não uma formação especializada conducente ao exercício dessa profissão. Essa opção estratégica, definida a partir da natureza do próprio curso, obrigou-me, ao longo dos anos, a refletir sobre as dificuldades e as resistências que fui encontrando nos alunos expostos à técnica, à ética e à estética que enformam as minhas aulas – e cujos fundamentos também já tive a oportunidade de explicar (cf. Branco, 2011b, *passim*). Através da observação e da reflexão que ela me foi exigindo, com vista a ir encontrando instrumentos que ajudassem a desbloquear a expressão mais profunda dos alunos, cheguei à conclusão de que aqueles escolhos não são exclusivos dos não-atores: pelo contrário, estou em crer que surgirão em todas as aulas de teatro enraizadas numa visão do teatro semelhante à que me orienta, independentemente da sua finalidade formativa. É que, a não ser que se conceba o ator apenas como hábil reproduzidor mecânico de truques que visam criar ilusões, sem nenhum tipo de envolvimento emocional do executor, a matéria de criação do teatro é a própria humanidade dos atores e, por isso, sujeita aos mesmos costumes e regras próprios dos mecanismos de socialização dos restantes cidadãos. A partir dessa análise, pude, então, elaborar um paradigma pedagógico assente na seguinte hipótese: os mecanismos e instrumentos que desenvolvemos ao longo da vida para sermos social, profissional, moral e afetivamente o mais bem-sucedidos possível são inimigos das necessidades de expressão do ator. A criação teatral pressupõe a ausência de qualquer obrigação moral – preceito que pode ser estendido a todas as artes. Ora, se o pintor, o escultor, o compositor, o arquiteto, o poeta, exercem esse direito através da invenção de objetos artísticos que se distinguem do sujeito criador, o ator fá-lo sobre si próprio. Essa batalha da *desobrigação moral* trava-se, então, no caso do ator, dentro do próprio sujeito criador – com o que isso implica de conflito interno entre o criador e a criatura, já que o cidadão, o artista e a obra convivem e exprimem-se no interior do mesmo território.

Tentei, aproveitando as metáforas inspiradoras de Italo Calvino, identificar os elementos essenciais desse campo de batalha, por considerar que uma pedagogia teatral autorreflexiva deve contar com eles e porque me fui apercebendo de que também são eles que originam a maior parte das dificuldades e resistências dos alunos. A finalidade, na "visita guiada", não é, evidentemente, a de travar e resolver o combate, não: esse é o designio do ator ou do aluno que queira ser ator. O designio proposto aos alunos não-atores é o de se aperceberem desse campo de batalha, o de o compreenderem melhor e o de, eventualmente, experimentarem travar as lutas que quiserem ou puderem. Fazendo-o, colocam-se na mesma pista de onde o ator levanta voo em direção à criação artística, embora ainda não tenham chegado lá: depois disso, ainda faltará a organização e estruturação do material humano e artístico obtido através desse processo.

Referências

- A.P. A. (2004). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders DSM-IV-TR* (4th ed.). Arlington, VA: American Psychiatric Publishing. Disponível em: allpsych.com/disorders/index.html
- Abreu, J. L. P. (2006). *Como tornar-se doente mental*. Alfragide: Dom Quixote.
- Amado, F. (1999a). Conferência do Brasil. *À boca de cena* (pp. 107-149) [Texto de uma conferência proferida no Brasil em 1944]. Lisboa: & etc.
- Amado, F. (1999b). Teatro. *À boca de cena* (pp. 159-176) [Separata da Revista Rumo, nº 12, 1958]. Lisboa: & etc.
- Artaud, A. (2006). O teatro e a peste. In A. Artaud, *O teatro e o seu duplo* (pp. 19-36). Lisboa: Fenda.
- Bíblia (1986). *Bíblia de Jerusalém*. São Paulo: Edições Paulinas.
- Branco, A. (2011a). *Oficina de Teatro I. Anexos do Relatório destinado às provas de agregação em Comunicação, Cultura e Artes (ao abrigo do Decreto-Lei n.º 239/2007, de 19 de Junho)*. Universidade do Algarve, Faro.
- Branco, A. (2011b). *Oficina de Teatro I. Relatório destinado às provas de agregação em Comunicação, Cultura e Artes (ao abrigo do Decreto-Lei n.º 239/2007, de 19 de Junho)*. Universidade do Algarve, Faro.
- Branco, A. (2013). A criação da "terceira coisa": Um exemplo do efeito placebo na arte do ator. In J. Carvalho (Coord.), *Artes e ciências em diálogo* (pp. 401-409). Coimbra: Grácio Editora.
- Calvino, I. (1993). *Seis propostas para o próximo milénio (lições americanas)*. Lisboa: Teorema.

- Coquelin, B. C. (1880). *L'art et le comédien*. Paris: Paul Ollendorff.
- Duse, E. (1959). Letter to Icilio Polese. In T. Cole & H. K. Chinoy (Ed.), *Actors on acting. The theories, techniques and practices of the world's great actors, told in their own words* (pp. 466-470). N. Y.: Crown Publishers.
- Fadda, S., & Cintra, R. (2004). Manuela de Freitas. Uma atriz que é "tudo ou nada" (Entrev.). *Sinais de Cena*, 2, 41-53.
- Foucault, M. (1997). *A história da loucura na Idade Clássica*. São Paulo: Perspectiva.
- Freud, S. (1973). *New introductory lectures on psychoanalysis*. London: Penguin.
- Grotowski, J. (1991). *Towards a poor theatre*. London: Methuen.
- Gutkin, A. (2007). Saúde mental e teatro. [Web blog post]. Disponível em: psicoarte.blogspot.com/2007/04/sade-mental-e-teatro.html
- Hesse, H. (1981). *Narciso e Goldmundo*. Lisboa: Guimaráes Editores.
- Jung, C. (1964). *Dialectique du moi et de l'inconscient*. Paris: Gallimard.
- Mamet, D. (1998). *True and false. Heresy and common sense for the actor*. London: Faber and Faber.
- Mendes, M. V. (1997). Pedagogia da literatura. *Românica*, 6, 155-166.
- Neves, J. (Org.), & Freitas, M. (2006). *Manuela de Freitas, acção e cinema* [Conferência realizada na Faculdade de Arquitetura de Lisboa em 16 de março. Transcrição gentilmente cedida por José Neves e Manuela de Freitas].
- Richards, T. (1995). *At work with Grotowski on physical actions*. London/New York: Routledge.
- Serôdio, M. H. (2001). *Questionar apaixonadamente: O teatro na vida de Luís Miguel Cintra*. Lisboa: Cotovia.

FOR AN IDEA OF THEATER PEDAGOGY: LIGHTNESS, QUICKNESS, EXACTITUDE, VISIBILITY, MULTIPLICITY

Abstract

Based on the experience I've had in theater training of non-actors, I propose to identify the guiding principles of a theatre pedagogy based on a stanislavskian matrix. For this, I explicitly appropriate the properties of literature defined by Italo Calvino, using each one to characterize the problems most frequently experienced by students on theatrical exercises and the pedagogical responses that I have found to help them overcome them: *lightness* – the issue of morality; *quickness* – the question of block or hyperactivity in expression; *exactitude* – the question of rigor; *visibility* – the question of imagination and its relationship to 'reality'; *multiplicity* – the question of the polyphony of the *self*.

Keywords

Theater pedagogy; Non-actors training

PARA UNA IDEA DE PEDAGOGÍA TEATRAL: LIGEREZA, RAPIDEZ, EXACTITUD, VISIBILIDAD, MULTIPLICIDAD

Resumen

Partiendo de la experiencia que he tenido en la formación teatral de no-actores, propongo la identificación de los principios orientadores de una pedagogía teatral basada en una matriz stanislavskiana. Para eso, me apropié explícitamente de las propiedades de la literatura de Italo Calvino, usando cada una de ellas para caracterizar los problemas más frecuentes que experimentan los estudiantes en los ejercicios teatrales y las respuestas pedagógicas que he encontrado para ayudarles a superarlos: *ligereza* – la cuestión de la moralidad; *rapidez* – la cuestión del bloqueo o de la hiperactividad en la expresión; *exactitud* – la cuestión del rigor; *visibilidad* – la

cuestión de la imaginación y de su relación con la "realidad"; *multiplicidad* – la cuestión de la polifonía del yo.

Palabras-clave

Pedagogía teatral; Formación de no-actores

Recebido em março/2013

Aceite para publicação em janeiro/2014

i Centro de Investigação em Artes e Comunicação, Universidade do Algarve, Portugal

Toda a correspondência relativa a este artigo deve ser enviada para: António Branco, CIAC/Universidade do Algarve, Campus Gambelas, Pavilhão E7, 8005-139 Faro. E-mail: abranco@ualg.pt