

A escola: um obstáculo necessário

JOSETTE FERAL

École Supérieure de Théâtre de l'Université du Québec

Tradução de Irley Machado

Josette Feral é diretora da École Supérieure de Théâtre de l'Université du Québec à Montreal onde leciona desde 1981. Josette Feral se consagra ao estudo da representação teatral na Europa e na América do Norte tendo publicado inúmeras obras a respeito.

Irley Machado é professora doutora pela Université Paris III – Sorbonne Nouvelle. Professora doutora na Universidade Federal de Uberlândia, no Curso de Teatro, nas áreas de teoria e prática teatral. Atua igualmente no mestrado em Artes da Faculdade de Artes, Filosofia e Ciências Sociais e no mestrado em Teoria Literária do Instituto de Letras e Lingüística da UFU.

■ RESUMO

Este artigo faz parte da obra organizada por Josette Feral intitulada *L'École du Jeu: Former ou transmettre... les chemins de l'enseñemet théâtral – Actes du colloque international sur la formation de l'acteur organisé par l'Université du Québec à Montreal et l'Université Paris X – Nanterre au théâtre National de la Colline (Paris, avril 2001)*. Valence: L'entretemps éditions, 2003. Nele, a autora trata das diversas questões que foram levantadas, durante o colóquio, sobre a formação do ator.

■ PALAVRAS-CHAVE

Ensino, formação, ator

■ ABSTRACT

Cet article appartient à un ouvrage dirigé par Josette Feral appelé *L'École du Jeu: Former ou transmettre... les chemins de l'enseñemet théâtral – Actes du colloque international sur la formation de l'acteur organisé par l'Université du Québec à Montreal et l'Université Paris X – Nanterre au théâtre National de la Colline (Paris, avril 2001)*. Valence: Éditions L'entretemps, 2003. L'auteur y traite de questions touchant la formation de l'acteur, qui ont été mises en avant pendant le colloque.

■ KEYWORDS

Enseñnement, formation, acteur

169 ■

Não existe, não existe mais — se é que alguma vez existiu — uma formação única do ator. Os textos de atores, as testemunhas do passado, os relatos de pesquisadores provam que o trabalho do ator foi de início diversificado, múltiplo. A Torre de Babel não foi, pois, apenas de ordem lingüística. No domínio da interpretação, a diversidade se impõe desde a origem. Se a história do teatro nos dá a impressão de que certa forma de interpretação foi dominante em determinada época, trata-se de uma impressão construída a partir de uma tendência regressiva. Ao lado das formas dominantes — ou das consideradas como tal — há sempre uma multiplicidade de outras formas teatrais que alertam, por sua vez, para técnicas de interpretação diversificadas.

O século XX foi particularmente rico nestas técnicas, que encontraram um terreno fecundo no qual se enraizaram. Ele marca também — paradoxalmente, sem dúvida — uma época que fez um esforço particular para instituir uma técnica do ator ligada, não somente a uma verdadeira busca artística, mas, também, a integridade de um modo de vida.

A simples observação da evolução do teatro nos prova que o desenvolvimento das técnicas de interpretação se faz, constantemente, para não se dizer sempre, ligado a uma prática específica de teatro. As principais reformas da arte do ator foram pensadas no mesmo momento em que se deu a reformulação radical do teatro, quer se tratasse de Stanislavski, Meyerhold, Jovet ou Grotowski.

A evolução das técnicas e dos estilos de interpretação depende, além disso, de certo conhecimento científico. De fato, se é necessário encontrar um denominador comum a esta multiplicidade de estilos de interpretação, através dos tempos, este deve ser buscado na relação que o teatro mantém com a ciência. Assim, os estilos de interpretação de uma dada época parecem tributários da imagem que o homem faz

de seu corpo e do saber adquirido por ele mesmo, mais do que da simples evolução do teatro¹. Este estado de conhecimento, mudando no decorrer dos séculos, exige, por sua vez, uma concepção da formação do ator que se altera e que se encontra ligada à época na qual se inscreve.

Como sublinha Viola Spolin, cujo ensino, sensível a relatividade das técnicas de aprendizagem, influenciou inúmeras gerações de atores americanos: “As técnicas do teatro estão longe de serem sagradas. Os estilos teatrais mudam radicalmente com os anos, pois as técnicas teatrais são técnicas de comunicação. E os métodos mudam para responder as necessidades de uma determinada época e de um determinado lugar”². Não ousaríamos contestar tal afirmação. Digamos que cada geração coloca, em seus próprios termos, a questão da técnica e da aprendizagem: reflexão contra afetividade, inteligência contra imaginação, técnica contra o inconsciente; visões diferentes segundo os objetivos desejados e segundo o teatro que se pretende criar.

Tendo em vista todas estas perspectivas os organizadores do colóquio “*Former ou transmettre: le jeu s’enseigne-t-il?*” propuseram inúmeras questões para reflexão. Desejávamos, ao organizar este encontro, nos debruçar sobre um elemento chave da paisagem teatral: aquele que diz respeito à formação do comediante para a cena hoje. Nosso objetivo não era construir um relato histórico, nem conhecer as escolas para analisar seu funcionamento, mas, mais profundamente, levantar as questões que Vitez se colocava há vinte anos: ensina-se a interpretar? E, se ensinamos, o que devemos, o que podemos ensinar? Interrogação que Vitez se divertia em colocar de forma paradoxal, formulando-a ao contrário, através de sua fórmula choque: O que temos o direito de ensinar?

Caminhos e vozes da formação

Colocar a questão da formação é situar-se no centro de uma soma de interrogações, que tocam tanto a forma de jogo privilegiado por uma escola quanto o conteúdo do ensino que deve ser dispensado para atender aos objetivos esperados.

A primeira escolha que se impõe ao aluno — aquela que vai determinar toda sua formação futura e orientá-lo em direção a uma forma de teatro - é a escolha de uma escola. Muitos caminhos se oferecem ao aspirante a ator:

1. Figuram em primeiro lugar as escolas “institucionais”: conservatórios, escolas nacionais de teatro, academias³. Quase sempre descritas em razão de sua falta

¹ Seria necessário conhecer melhor a história do teatro em sua relação com a evolução da ciência (ver em particular as buscas realizadas pela etnocologia à iniciativa de Jean Marie Pradier, por exemplo).

² Isto não permite, entretanto, considerar “as técnicas (como) procedimentos mecânicos — uma reserva de ferramentas, claramente etiquetadas para usar em caso de necessidade” acrescenta Spolin em Toby Cole and Helen Krich Chinoy, *Actor on acting*, New York, Crown Trade Paperbacks, 1970, p. 646.

³ Conservatoire National Supérieur d’Art Dramatique à Paris (CNSAD), École du Théâtre National de Strasbourg (TNS), École National Supérieur des Arts et Techniques du Théâtre (ENSATT) em Lyon, London Academy of Music and Dramatic Art (LAMDA) ou Royal Academy of Dramatic Art (RADA) em Londres, École Supérieure d’Art Dramatique de Genebra (ESAD), Conservatoire de Lausanne, Institut National Supérieure des Arts du Spectacle em Bruxelas (INSAS), Conservatoire Royal de Liège, Institut del teatre de la Diputació de Barcelona, Real Scuola Superior de Arte Dramático (RESAD) de Madri, Cívica Scuola Paolo Grassi de Milan, Accademia Nazionale d’Arte Drammatica Silvio d’Amico de Roma, Folkwang-Hochschule de Essen, Bayerische Theaterakademie de Munich, École Nationale de Théâtre du Canadá ou Conservatoire d’Art Dramatique de Montreal, para citar apenas algumas.

de abertura ou da formação uniforme que dispensam orientando o aluno em direção a uma única forma de teatro (teatro fundado essencialmente sobre a interpretação do texto), a maior parte delas sofreu no decorrer da última década, uma mutação profunda que alterou seus objetivos tornando-os mais compatíveis com o teatro de hoje. Além disso, elas abrem espaço à diversidade de técnicas de interpretação em seu interior, permitindo o trabalho em laboratórios e a experimentação. Essas formações permanecem como o principal caminho escolhido pelos alunos que desejam interpretar na cena nacional e optam por formas teatrais e estéticas estabelecidas.

2. Em segundo lugar figuram as escolas paralelas, reconhecidas ou não. Tão numerosas na Europa quanto na América do Norte, elas oferecem uma alternativa àqueles que não conseguiram entrar nos Conservatórios ou que se preparam para eles. Algumas delas, adquiriram um reconhecimento internacional que lhes dá um *status* de escola, dispensando uma formação específica, sobre bases, que não se encontram em nenhuma outra instituição. São, na maioria das vezes, fundadas sobre técnicas de interpretação específicas que escolhem privilegiar (máscara, trabalho corporal, improvisação, experimentação...) em conformidade com a visão de teatro que lhes é própria (teatro do movimento, teatro de interpretação, teatro de criação...) A seleção se faz durante a aprendizagem, em função do percurso do aluno e de suas competências, reveladas no decorrer dos anos, mais do que em função do talento que ele manifesta quando de seu ingresso. A École Internationale de Jacques Lecoq, na França, é o exemplo mais marcante e mais conhecido. É igualmente necessário citar alguns cursos particulares como o Cours d'art Dramatique René Simon ou o Cours Florent na França, que recebem cada ano inúmeros estudantes que lá obtêm formação completa. Bastante próximos dos conservatórios por sua estrutura e pelo gênero de formação que desenvolvem, formaram numerosas gerações de atores.

171 ■

3. Paralelamente a estas formações em que o ensino segue um programa definido, conduzindo a uma progressão por etapas na aprendizagem, existe uma outra formação que dá ênfase maior à transmissão. Centrada ao redor de alguns mestres do teatro de hoje, como Brook, Vassiliev, Mnouchkine, Suzuki, Bogart ou Barba⁴, entre outros, esta formação é reservada para alguns eleitos e não alcança senão poucos atores (em razão do caminho estreito que a elas conduz) na paisagem teatral de hoje. O saber passa pela infusão, pela convivência com o mestre, por um trabalho minucioso em laboratório ou em ensaios e não por um programa de aprendizagem, de técnicas ou de conhecimento. A transmissão se faz pela sedimentação, pelo acúmulo de certas experiências de jogo: são espaços de desenvolvimento do ator em que a aprendizagem artística é acompanhada de todo um caminho pessoal que toca a ética.⁵

4. Existem, cada vez mais, encenadores cuja busca estética necessita de um

⁴ Lista a qual seria preciso inserir Grotowski, quando vivo.

⁵ L'Académie Expérimentale organizou em junho de 2000 um colóquio sobre o assunto da formação pelos mestres. As atas foram publicadas sob o título "Les penseurs de l'enseignement de Grotowski à Gabilly", Alternatives Théâtrales, Bruxelles, Académie Expérimentale des théâtres/Odéon Théâtre de l'Europe, 2000, 128 p.

ator diferente daquele saído das escolas, e que se encontram, com freqüência, obrigados a formar eles mesmos os atores que empregam em seus espetáculos: pensemos, por exemplo, em Robert Wilson, Thomas Ostermeier, Frank Castorf, Elizabeth Lecompte, Robert Lepage ou Denis Marleau como foi também o caso dos atores de Kantor no passado. Sem configurarem espaços de formação definidos como tais — os encenadores não se consideram necessariamente como pedagogos —, estas companhias acabam, contudo, por modelar um ator que o espectador não pode se impedir de identificar com a busca estética do grupo a que pertence.

5. É preciso dar espaço as formações dadas nas universidades que desenvolveram programas práticos, contornando o peso da instituição universitária para fornecer salas, ateliês e produções a seus estudantes. Beneficiando-se de uma tradição mais longa neste domínio do que a Europa, inúmeras universidades no Canadá e nos Estados Unidos contam com departamentos de teatro, verdadeiras escolas de atores, dotadas de espaços e de meios, permitindo dispensar um programa de formação em interpretação (às vezes em cenografia e encenação) no mesmo nível que àqueles dados em outras instituições. Estes programas, ora tradicionais ora “alternativos”⁶ respondem as necessidades de um teatro mais experimental: Experimental Theater Wing of the Tisch School of the Arts (NYU), School of the Arts na Université Columbia de New York, Drama Program de l’Université de Toronto ou École supérieure de théâtre de l’Université du Québec em Montreal, por exemplo.

6. Enfim, em torno das diversas formações dadas no seio de escolas e companhias ou grupos, figuram também outras estruturas que oferecem uma formação pontual feita de estágios que completam ou diversificam a formação já obtida pelo ator. Estas formações tentam dar ao comediante uma formação mais ligada a uma técnica específica de interpretação (teatro corporal, mímica, técnicas orientais — Nô, ópera chinesa, Kabuki, Baratanatyam, Khatakali —, clown, circo, método Feldenkrais, método Alexander...) indissociável de uma forma particular de teatro (Commedia dell’Arte, teatro do corpo...). Elas respondem as necessidades de artistas desejosos de desenvolver suas competências ou encontrar outras formações que não as tradicionais, fundadas principalmente na interpretação do texto. Estruturadas de formas diversas, elas respondem a uma solicitação crescente de formação entre os jovens saídos de escolas ou entre os atores que desejam aperfeiçoar sua aprendizagem. O Laban Center em Londres, o Actor’s Studio nos Estados Unidos, o Banff Center for the Arts em Alberta são alguns exemplos conhecidos, mas pode-se citar igualmente, em menor escala, o International Center for the Research of the Actor (ICRA) na Itália, a School of Physical Theater em Londres, a École de Mime de Montreal, a Dell’Arte International School of Physical Theatre na Califórnia, ARTA (Association de Recherche des Traditions de l’Acteur) na França, o Mime Centrum de Berlim ou a Scuola Internazionale dell’attore cômico de Antonio Fava em Reggio

⁶ Um programa de encenação, comparável, em certos aspectos com os programas americanos, acaba de ser criado pela primeira vez na França no Département des Arts du spectacle na Université de Paris X – Nanterre.

Emilia. Para todos os que escolhem esta forma de ensino, percebida como uma formação contínua, a aquisição de certo conhecimento passa pelo acúmulo de diferentes técnicas cuja soma termina por constituir um saber “pontilhado” que abre o campo de práticas escolhidas segundo as necessidades e as afinidades. Esta multiplicidade de cursos e de estágios assim oferecidos é o reflexo deste imenso desejo de teatro, de fazer teatro, que perpassa nossa sociedade.

Hávamos pensado em um colóquio que desse lugar a todas estas formações e permitisse interrogar suas bases. Nove sessões foram previstas⁷ possibilitando uma reflexão sobre as finalidades das formações (qual o ator que elas visam?), os conteúdos do ensino (quais as habilidades que se esperam desenvolver no ator?) as técnicas de aprendizagem privilegiadas e as diferentes formas pedagógicas. Os riscos da formação foram abordados assim como as formações específicas e suas contribuições particulares (formações paralelas, o encenador e o ator como formadores), o teatro visado pela profissão (qual formação para qual teatro?) e, enfim, os problemas colocados pela passagem à vida profissional⁸.

Uma série de questões ligadas a cada sessão tinha sido posta aos mediadores — todos artistas, dos quais a maior parte assumia o papel de educador ou responsável pela formação — afim de orientar os debates. Além da diversidade das questões, uma mesma preocupação animava os participantes: o que cada uma das escolas de formação fornece ao ator e ao teatro de hoje? Como estabelecer os pontos de ligação entre formação institucional e formação paralela? Como as diversas formações permitem pensar o teatro de amanhã?

A diversidade das respostas encontradas permite observar a distância entre as diversas formações, mesmo que, progressivamente, no decorrer das jornadas, tenham surgido possíveis aproximações e pontos comuns entre as diferentes trajetórias. Durante os debates, tornou-se evidente que as mesmas questões se colocavam entre todos os participantes, qualquer que fosse o local de ensino ou o país. Do Conservatoire d'art dramatique de Paris a École Nationale de théâtre do Canadá, passando pelo Conservatoire de Liege ou de Lausanne, da Escola Ernst Busch de Berlim a Tish School of the Arts de New York, ao Institut del Teatre de la Diputació de Barcelona, a Cívica Scuola Paolo Grassi de Milan, a London Academy of Music and Dramatic Art ou a École Jacques Lecoq, as mesmas interrogações animavam os participantes, mesmo se as respostas encontradas e os modos de funcionamento diferissem sensivelmente de uma estrutura de formação a outra.

O fato de termos sido tão numerosos no colóquio prova que as questões levantadas são atuais e que acompanham uma busca de redefinição de objetivos da formação, tanto das escolas quanto dos artistas.

De certo, a interrogação sobre a formação do ator não é um fato novo. Ela aparece e reaparece periodicamente no decorrer da história, encontrando respostas variáveis no curso dos anos em função do estado de conhecimento e das estéticas do-

⁷ I: Os ganhos da formação; II: A entrada em formação; III: As bases técnicas da aprendizagem; IV: As formações paralelas; V: É possível uma pedagogia da criação?; VI: Da formação a vida profissional: incidência das leis do mercado sobre a formação; VII: Que formação e para qual teatro? Duas mesas redondas tratavam de questões sobre o encenador e o ator como formadores.

⁸ Encontram-se nestes temas os títulos dados às sessões e que se tornaram capítulos da obra publicada pelo Colóquio.

minantes. Tributária do tempo, esta interrogação revelou-se igualmente tributária das tradições culturais; os norte-americanos elaboraram o ensino do teatro, por exemplo, em termos radicalmente diferentes de certas instituições européias. A aproximação efetuada entre representantes vindos de horizontes de formação diferentes (Alemanha, Bélgica, Canadá, Espanha, Estados Unidos, França, Itália, Suíça, Reino Unido) mostrou-se particularmente rica e reveladora das diferentes escolas de pensamento.

Este colóquio seguiu-se a um colóquio anterior organizado sobre o mesmo assunto pelo departamento de teatro da UQAM⁹. Os resultados tinham sido surpreendentes. Na época tínhamos convidado representantes de alguns países francófonos — França, Suíça, Bélgica e Quebec — e constatamos, ao final de três jornadas de reflexão, que um abismo separava os participantes. Todos partilhavam a mesma língua, a mesma paixão pelo teatro e os mesmos objetivos de formação de um lado e do outro do Atlântico — ao menos em aparência —, no entanto, ficou evidente que os participantes não se compreendiam, e que revelavam esferas culturais e ideológicas, em matéria teatral, com poucos pontos em comum. A distância parecia intransponível.

A constatação não deixou de nos perturbar como perturba a todos aqueles — artistas e pesquisadores — que desenvolveram o hábito de atravessar o Atlântico. É possível que tal distância (para não dizer divergência) subsista ainda, embora o teatro de hoje se desloque para vários lugares e atravesse tranquilamente às fronteiras, superando as barreiras lingüísticas e geográficas? É possível que o que aconteça na base desta internacionalização das formas teatrais, quer dizer, o que corresponde a formação, revele universos tão diferentes e incompatíveis?

■ 174

Uma questão, ausente da série colocada nas sessões, é a questão de base que une todas as outras. Quais são os objetivos, convicções, métodos, técnicas, visões que possuímos em comum, quando acreditamos que certos fundamentos do teatro são quase universais? Quais os objetivos que partilhamos? O que separa as diversas práticas de formação?

Estas questões nos acompanharam durante toda a duração do colóquio. Era impossível respondê-las de forma definitiva. As respostas permaneceram parciais, mas revelaram a criação de algumas pontes, entre as técnicas de formação de um lado e de outro do Atlântico e mostraram que uma comunidade de pensamento e de prática tende a criar-se entre as diversas escolas.

A interpretação se aprende

Além das felizes divergências (nada seria pior que uma convergência de pontos de vista, nos lembrou apropriadamente Anne Bogart durante sua conferência), nos foi possível observar certos pontos de reflexão comum:

1. Uma mesma convicção anima os especialistas: o jogo se ensina, mas, sobretudo, se aprende. O caminho da aprendizagem não é traçado apenas uma vez. Ele é constante, variável e sempre a recomençar. Não existe uma formação única ou uma formação melhor que outra. À imagem do teatro, as opiniões artísticas são numerosas, apelam a formações diversificadas, por vezes complementares

⁹ Departamento que posteriormente mudou de nome para chamar-se École supérieure de théâtre de l'Université du Québec à Montreal.

e por vezes excludentes. Inúmeros foram os que lembraram que cada modo de formação veicula não somente uma visão particular do teatro e de um universo artístico privilegiado, mas também certa filosofia do ensino. Alguns (Paul-André Sagel) insistiram no fato de que toda a aprendizagem é política e que é necessário ligar o teatro (e, portanto, a formação) à Cidade. Barba sugeriu que a noção de formação ganharia se fosse substituída pela de contaminação, de vírus. Esta imagem pareceu entusiasamá-lo.

2. Três perspectivas se confrontaram: aquela que quer que a Escola ofereça um leque de possibilidades a ser percorrido pelo aprendiz mediante antes de deter-se em uma forma particular (Pau Monterde, Gerda Marko). Tal ensino insiste sobre a necessidade para o ator de abordar inúmeros métodos e de possuir certa polivalência. O ator nela experimenta trajetórias diversificadas, que o tornam flexível e adaptável às múltiplas estéticas teatrais, e que correspondem à visão que cada encenador desenvolve do teatro. A segunda forma de Escola se especializa numa técnica ou modo particular visando uma forma específica de jogo teatral: teatro de máscara, teatro corporal, teatro experimental. Paul Lazar e Kevin Kulke, ambos ligados às formas teatrais nova iorquinas de vanguarda, evocaram os imperativos de tais formações e os objetivos específicos por elas almejados. A terceira escola mencionada — aquela que os grandes formadores tentaram criar — conjuga a ascese do comediante e a ética. Trata-se de uma escola que lida com a descoberta incessante de si mesmo, ligada à aprendizagem de toda uma vida. Esta formação, que se serve da transmissão, se completa geralmente com um mestre (Max Parfoundry). “O mestre-pedagogo seria então um revelador” aquele que revela o ator a ele mesmo. É o mestre que autoriza “todas as tomadas de palavras e riscos, todas as revoltas poéticas na face do mundo”¹⁰. Opôs-se ao teatro hegemônico o teatro de experimentação, optando-se pela riqueza do segundo.

3. Além das escolhas de escolas ou de métodos se esconde a questão mais profunda da estratégia de aprendizagem: como aprendemos? Que espera o aluno da aprendizagem? Duas idéias se destacaram. De início a necessidade absoluta de um projeto artístico para cada escola; em seguida, a necessidade de abrir a formação a outros pedagogos, que não os artistas, e de introduzir no seio da instituição filósofos, pintores, arquitetos ou homens de ciência, a fim de lutar contra a uniformização do conhecimento (Stanislas Nordey). Uma noção importante reaparecia com freqüência em inúmeros discursos: a do tempo, o tempo que os alunos dispõem durante sua formação e que é um dos maiores privilégios dos anos de aprendizagem. Parece que o tempo que os atores passam juntos numa escola é tão importante, ou mais, do que a apreensão de certas técnicas. A escola deve permitir o tempo da pesquisa (André Wilms) e este fato a torna reveladora do potencial do estudante, observou um dos participantes (Ahmed Massaïa).

4. Quanto a avaliar o impacto que as formações possam ter sobre os alunos,

¹⁰ Jean-Louis Martinelli, então diretor do Théâtre National de Srasbourg in *Séquence* 5, TNS, 1996-97, p.7.

este se mede em termos de abertura (Stéphane Braunschweig), de espaço de cultura (Marcel Bozonnet), mas pode ser também fonte de desequilíbrio que é preciso saber explorar como motor de trabalho (Daniel Benoin). Thomas Pratkanis lembrou várias vezes, que era fundamental promover uma pedagogia sistêmica que se coloca além das separações (teatro do movimento, teatro psicológico...). Alguns se colocaram em guarda contra uma visão idílica do ensino e da igualdade de todos face a arte. Trata-se de uma profissão injusta lembraram muitos e é uma mistificação fazer acreditar que todo mundo pode ser ator; ao que Yann Collette fazia eco, ao observar que existe o risco que as escolas levem os alunos a viverem uma aventura apaixonante, mas desconectada da realidade concreta, provocando desilusões. A questão da ligação com a vida profissional foi colocada. A formação deve responder a profissão? A resposta naturalmente foi negativa, mesmo alguns tendo lembrado que é impossível escapar a certas realidades financeiras. Max Parfondry pontuou o fato de que a escola possa fornecer alunos capazes de se inserirem na profissão, mesmo se sentindo insatisfeitos com o que ela representa.

5. Muitos evocaram a necessidade de se interrogarem constantemente sobre a finalidade última da formação. A palavra autenticidade foi mencionada várias vezes (Michel Laporte). Fonte de re-interrogação das tradições para Brigitte Jacques, a escola deve igualmente desenvolver o pensamento, além de formar o corpo, lembrou Bernd Sucher. Esta formação visa o teatro do futuro ou o teatro atual? A questão é importante, mas permanece sem resposta, sem dúvida porque é difícil saber de que futuro se trata. Claude Stratz lembrou que a formação auxilia o teatro de amanhã a acontecer. Uma imagem surgiu apresentando a escola como sendo “o presente do futuro” (Alice Ronfard). A fórmula seduziu.

■ 176

Representar é arte ou profissão?

Quanto à própria natureza da formação, a maioria dos participantes concorda sobre alguns princípios:

1. Representar é uma profissão e esta profissão se aprende. Sem dúvida esta é uma das principais aquisições do século XX. A conferência de Eugênio Barba insistiu sobre este ponto. Certamente o talento não perde sua importância, mas ele apenas não basta. A noção de profissão não foi, todavia, unanimidade. Foi rejeitada por alguns em proveito da noção de arte, o que é problemático, pois, reenvia a uma política incerta que deploramos e que este tipo de encontro tinha por objetivo circunscrever. A visão francesa e anglo-saxônica marcou sua divergência neste aspecto. Pode-se formar na arte? A questão permanece aberta, mas deduz-se claramente dos debates que esta formação, se existe, não exclui o rigor.

2. A finalidade da formação é dissociada da produção de determinado espetáculo. Ela visa o desenvolvimento do ator por ele mesmo, um ator que desenvolve mais um saber-ser que um saber-fazer. Falamos freqüentemente de ética, algumas vezes de metafísica. A formação foi associada, repetidas vezes, ao de-

envolvimento pessoal do aluno. Brian Michaels insistiu sobre a necessidade de toda formação responsabilizar o ator dentro e fora da escola e, de conduzi-lo a plena autonomia. Nada Strancar falou de independência. Muitos evocaram a necessidade de desenvolver um ator-criador (Michel Nadeau), um ator livre do encenador. Jean Louis Besson chamou a atenção para a focalização excessiva da formação sobre a criatividade, o que corre o risco de minimizar a necessidade de uma formação de base. Alguns insistiram sobre a urgência de desenvolver entre os jovens a capacidade de admirar e a aptidão de observar. A absoluta necessidade de ter um modelo foi lembrada como uma etapa importante na formação.

3. Para a maior parte dos participantes, um bom ensino deve ser global. Ele não se faz somente pela transmissão de conhecimentos ou de técnicas dispensadas no seio da escola, ele se faz também de maneira indireta pela prática de um método através do qual artistas e pedagogos acompanham o aluno na descoberta e superação de si. Inúmeros foram os que acentuaram o fato de que não são as técnicas, mas as trajetórias pessoais, que são importantes durante os anos de formação. A necessidade de reaprender a aprender, como dizia Barba, antes de ensinar, emergiu pouco a pouco no discurso. Memória e técnica pareceram, em determinados momentos, de importância secundária em benefício da paixão e da alegria (Gerard Laurent), componentes essenciais da aprendizagem.

4. Que aprende, pois, o ator? As respostas e as fórmulas variam: a gerar seu desejo (André Steiger), a desenvolver uma abertura (Stéphane Braunschweig), a tomar consciência das situações e a adquirir a habilidade de avaliá-las, a permitir a troca (Mario Raimondo), a agir de forma credível e convincente (Margarete Schuler), a criar a disponibilidade (Kevin Kulke), a permitir uma passagem em direção à liberdade (Martine Beaulne), a tornar-se seu próprio mestre (Jean François Dusigne), a dissolver as fronteiras (Paul Monterde). Se a formação é uma questão de vontade, deve-se admitir que não existam critérios de subjetividade, como não há uma formação que ensine a se fazer desejar, observava Stanislas Nordey. Os atores convidados lembraram que não é preciso aprender a sentir (André Wilms), mas a dizer, é preciso aprender a expressar um pensamento e não um sentimento (Alain Knapp). Michele Monetta insistiu sobre a importância da relação com o outro, daí o lugar dado aos esportes de combate, a dança como meios de aprendizagem. É preciso uma escola de vida em que os métodos não sirvam senão a liberar a personalidade, dizia Jacques Coupeau.

O corpo permaneceu no centro de todas as propostas: é dele que tudo parte e a ele que tudo retorna, na maior parte das formações. Muitos insistiram sobre a importância de uma formação através da máscara. Outros lembraram que existem fundamentos que precedem o jogo e que a formação tem por função fornecer ao aluno (Didier Abadie). Thomas Prattki mencionou uma pedagogia sistêmica. Ninguém contestou a necessidade da técnica, mas cada um, a sua maneira, lembrou a necessidade de libertar-se dela no final do percurso. Colocada como ponto de partida da aprendizagem para a maior parte, a técnica parece estar situada no final do percurso, para outros, em termos da aprendizagem do

próprio ofício. Para ser livre, inúmeros são os que pensam que é preciso técnica. Para Richard Armstrong, o processo é inverso. A liberação do indivíduo conduz a técnica. Este último lembrou como Barba não para de afirmar, que os exercícios devem ser reinventados a cada momento. É necessário personalizar o que nos é transmitido para poder superá-lo e em seguida libertar-se.

5. Aprender tem como finalidade resistir a instrumentalização (Stéphane Braunschweig). Michele Monetta falou do risco, do esforço; Ron East, do medo como base necessária ao trabalho. Se a escola desenvolve o espírito de análise, a prática leva naturalmente a síntese dos conhecimentos, observou Claude Stratz. Inquietude e incerteza é o prêmio de todos no percurso da formação: incerteza em face da estética, da ética, das técnicas... (André Steiger). Alguns se arriscaram a definir talento como “uma combinação de esforço e disponibilidade” (Kevin Kulke). As diversas observações permitiram estabelecer que a importância para o ator em formação é aprender a observar sua própria natureza.

Todos reconheceram, entretanto, que era preciso saber aceitar o conhecimento transmitido para melhor poder rejeitá-lo posteriormente (Larry Tremblay), reforçando a convicção de Vitez de que a formação do ator é, em última instância, a inteligência de si mesmo.

■ 178

A insatisfação nos projeta para o futuro

Não foram as questões elas mesmas que finalmente interessaram ao grande número de participantes, nem mesmo as respostas encontradas. Elaborar as questões é saber quais as respostas que se deseja dar. As novas questões que surgem são as que interessam. O que anima os jovens de hoje? O que trabalha em cada um de nós? Quais são nossos lugares de insatisfação?

Como dizia Anne Bogart, “nossas insatisfações são mais interessantes que nossas certezas, porque a insatisfação nos projeta para o futuro, enquanto as certezas nos remetem ao passado”. E ela acrescentava que tinha sido sempre atraída pelo desafio daquilo que ela não podia inserir numa categoria. Acredito que se éramos tão numerosos a participar, é precisamente porque há algo que nos escapa e que nos escapará sempre nestas questões sobre o ensino. Eu acrescentaria: felizmente, aliás.

“Há muitos para afirmar que o teatro não se aprende. Aqueles que desprezam toda aprendizagem acrescentam-se os que acreditam apenas no gênio. O culto da espontaneidade, o culto do inefável. O que isto nega, implicitamente ou não, é o trabalho, precisamente o trabalho da interpretação” dizia Antoine Vitez¹¹. O colóquio ele próprio e a publicação que se seguiu, foi uma resposta a esta afirmação. Ela prova que as coisas evoluíram, e que a visão sobre a formação se modificou. O trabalho da interpretação tornou-se uma evidência. As questões permanecem e acompanham constantemente o formador — seja ele encenador, ator ou pedagogo — nos caminhos que ele escolheu empregar como guia do aluno.

Jacques Lecoq, sempre citado nas intervenções dos participantes, formou gerações de atores e encenadores e, definia o formador às vezes como um jardineiro

¹¹ Antoine Vitez, *Écrits sur le théâtre I, L'École*, Paris, P.O.L., 1994, p. 136.

e um explorador. Falando dele mesmo e de sua trajetória, afirmava ter-se tornado “o obstáculo necessário”. “É preciso fazer a Escola para poder libertar-se dela”¹², observava ele. Esta convicção, por todos compartilhada, deu origem a obra da qual este artigo é apenas a introdução.

¹² “Na escola todos recomeçam do zero” notava ele. “Não se fala de teatro, tenta-se encontrar o que vive a partir da observação e da curiosidade. A pedagogia é baseada sobre o movimento e o conhecimento do corpo, não pelas idéias [...] Eu tenho a impressão de ser ao mesmo tempo um jardineiro e um explorador [...] Eu sou o obstáculo necessário [...] Uma escola [...] é de início um ensino global. O tronco comum, é a vida. A vida como ponto fixo de reconhecimento. Um ponto fixo que se move, é lá que está o humor” in Débat, CNRS/Théâtre de Gennevilliers, 8 mars 1982”, **Théâtre Public**, dossier sur la formation du comédien, n. 46-47, juillet-octobre 1982, p. 35-36.